

# **Aktivistische Bildung. Ein emanzipatorischer Lernprozess für alle?**

## **DISSERTATION**

zur Erlangung des Grades einer Doktorin bzw. eines Doktors der Philosophie der  
Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftlichen Fakultät der Humboldt-Universität  
zu Berlin

vorgelegt von  
Joanna Kubiakowska  
aus Berlin

Berlin 2020

Präsidentin der Humboldt-Universität zu Berlin:

Prof. Dr.-Ing. Dr. Sabine Kunst

Dekan der Kultur-, Sozial-, und Bildungswissenschaftlichen Fakultät:

Prof. Dr. Christian Kassung

Erstgutachter:

Prof. Dr. Christian Voss

Zweitgutachterin:

Prof. Dr. Heike Helen Weinbach

Tag der mündlichen Prüfung:

13. April 2021

## **Danksagung**

Ich möchte mich an dieser Stelle bei den Menschen bedanken, die mich auf meinem Weg zur Promotion begleitet und unterstützt haben. Ich habe das geschafft, weil ihr an mich geglaubt habt. Mein Dank gilt vor allem:

Prof. Dr. Heike Helen Weinbach – Helen, du warst von Anfang an dabei. Vor fünf Jahren hast du ein unterstützendes Gutachten für mein Promotionsexposé für die Rosa-Luxemburg-Stiftung ausgestellt, das dazu beigetragen hat, dass ich das Stipendium bekommen habe und promovieren konnte. Du hast mich nicht nur meine ganze Promotionszeit hindurch inspiriert, sondern auch unverändert auf eine kluge Weise unterstützt, Mut und Glauben daran gegeben, dass ich das schaffen kann. Du warst da, du hast mir deine Zeit und Aufmerksamkeit geschenkt und du wusstest, wie du mir mit deiner Erfahrung und entspannten Haltung helfen kannst. Danke für deine Zuverlässigkeit in diesem turbulenten und schwierigen Prozess, besonders für deine sofortige Hilfe zum Schluss, als alles schief lief. Mit deiner Betreuung fühlte ich sowohl, dass ich mich in meinem Schreiben frei und authentisch ausdrücken darf, und war gleichzeitig sicher, dass ich das nötige Feedback und die unterstützende Kritik bekommen werde, damit der Text besser wird. Letztendlich – danke ich dir für unsere entspannten Gespräche über unsere gemeinsame Leidenschaft für Qigong und Tai-chi.

Profex Drex lann hornscheidt – danke lann, dass du mir diese Reise mit deinem sofortigen Vertrauen und deiner Unterstützung ermöglicht hast. Danke, dass ich so viel von dir lernen konnte, für unser Kolloquium, für deine Texte und unsere Gespräche, die meinen Denk- und Schreibstil beeinflusst haben. Ich freue mich sehr, dass ich dich auf meinem Weg kennengelernt habe.

Prof. Dr. Christian Voss – Herr Voss, danke für Ihre bedingungslose Unterstützung. Sie bestätigt meinen Glauben daran, dass es überall – auch in der akademischen Welt – gute Menschen gibt. Ohne Sie hätte es nicht geklappt.

Basia Janisch – deine Hilfe und Rolle in meinem Leben ist so vielfältig, dass ich nicht weiß, womit ich anfangen soll. Du kennst am besten alle meine Geschichten und Facetten in meiner über zehnjähriger Berliner Geschichte. Es war eine Ehre und riesige Freude, dass du als erste Person die komplette Arbeit gelesen hast. Vor zehn Jahren hast du mir während der Spaziergänge durch Kreuzberg und Friedrichshain Deutsch beigebracht, jetzt hast du meine Doktorarbeit korrigiert und lektoriert, die das Ergebnis meiner Berliner Erlebnisse und Transformationen sind. Unsere Freundschaft und Liebe bleiben unverändert. Danke.

Meiner Mutter, meinem Vater und meiner Schwester: Lucyna, Michał Kubiakowscy und Monika

Kubiakowska-Dalke – auch in Momenten meiner größten Verzweiflung habt ihr nie daran gezweifelt, dass meine Promotion Sinn macht und ich in der Lage bin, sie zu Ende zu bringen. Danke für eure ständige (wenn auch zuweilen irritierende) Erinnerungen daran, dass es sich lohnt, Projekte zu Ende zu bringen, dass der Moment des erfolgreichen Abschlusses ein empowernder Moment ist, der unseren Glauben an die eigene Handlungsfähigkeit stärkt. Danke auch für die Fähigkeit, die ich dank euch entwickelt habe: einer kontinuierlichen Arbeit an einem großen Ziel. „Steter Tropfen höhlt den Stein“ - nur so konnte ich so ein riesiges Projekt wie eine Dissertation schaffen.

Meinen Qigong-Lehrern Paul Cavel und Bruce Frantzis - in meinen täglichen Praktiken der Meditation und Neigong übe ich mich darin, nach taoistischer Wasser-Tradition Schritt für Schritt jeden Tag darauf aufzubauen, was schon eingeübt, verkörpert und integriert wurde. Ohne unnötige Anstrengung, ohne Druck, ohne Überforderung, mit viel Fokus auf Erholung und Regeneration. Diese täglich wiederholte Erfahrung und das Wissen hat mir bei meiner Promotion sehr geholfen. Auch wenn es auf dem Weg zahlreiche Momente der Überforderung und Verzweiflung gab, war die Wassertradition und innerliche Neigong-Praxis eine starke Basis und ein gesunder, positiver Orientierungspunkt für mich.

Olaf Stuve - ohne deine wertvollen Tipps, Hinweise und Ideen hätte diese Arbeit anders ausgesehen. Danke für das Gegenlesen und für dein detailliertes Feedback. Danke, dass du mit mir deine riesige Erfahrung im akademischen und Bildungsbereich geteilt hast.

Robert Pfützner – danke für deinen bedingungslosen Support bei meinem Promotionsprojekt. Danke für deine Hilfe bei der Korrektur, für das Gegenlesen der ganzen Arbeit und ein detailliertes Feedback, Strukturierungs-, Ausdeutungs-, Ausdifferenzierungs- und Verbesserungsvorschläge. Dein Buch zur sozialistischen Pädagogik war für mich eine große Inspiration, deine Offenheit, kluge Unterstützung und Solidarität – eine empowernde und schöne Erfahrung, die über meine Dissertation hinausgeht.

Cash Hauke – danke für deine Solidarität, Freundschaft, deine Ideen. Dank dir habe ich die Erfahrung von Unterstützung und Austausch im wissenschaftlichen Arbeiten machen können. In unserer Interpretationsgruppe mit Olaf habe ich die Forschungsgemeinschaft gespürt, daraus Kraft und Motivation gezogen.

Vala Drożdż – danke für deine Präsenz und den vollen Support – inhaltlich, organisatorisch, bürokratisch, emotional. Du warst da, als ich kurz davor war zu verzweifeln, immer mit den Worten „Gib nicht auf“, und mit Vorschlägen zur Unterstützung und solidarischem Handeln.

Der Rosa-Luxemburg-Stiftung, besonders Marcus Hawel und Stefan Kalmring – möchte ich ebenfalls danken. Ohne die finanzielle Unterstützung durch die Stiftung hätte ich nicht promovieren

können. Danke Marcus und Stefan für das super Programm für Doktorand\*innen, sowie eure kluge Unterstützung. Ihr wart da, wenn ich Probleme oder Fragen hatte. Eure Veranstaltungen und Seminare für Doktorand\*innen haben mir immer Motivation gegeben, in meinem Prozess langsam aber stetig voranzukommen. Dank euch fühlte ich, dass ich auch einen institutionellen Rücken habe. Die Stiftung hat Glück, euch an Bord zu haben.

Meinen besten Freund\*innen Alicja Nauman, Jan und Miu Kühling, Maria Ibisz, Jagoda Glińska, Inga Shemaeva (Inga – ich hätte dich nicht kennengelernt, wenn ich nicht in der Warschauer Universitätsbibliothek an meiner Dissertation gearbeitet hätte. Allein dafür hat es sich gelohnt zu promovieren!). Mein ewiges Promovieren war manchmal Gegenstand eurer Scherze, ich habe aber immer euren Glauben an mich gespürt. Danke vor allem dafür, dass ihr da seid und dass ihr mein Leben schön macht.

Meinen Interviewpartner\*innen – ich bedanke mich bei euch vor allem für euer Vertrauen. Danke für eure Zeit, Energie, dass ihr zugesagt habt, ein Teil von diesem Projekt zu werden.

Felix- den Hund und Staś Chankowski – zum Schluss bedanke ich mich bei der nicht menschlichen Person, mit der ich in den letzten Jahren die meisten Zeit verbracht habe – dem Hund Felix. Du bist der beste Therapeut, Spielkamerad und eine unendliche Inspiration. Danke, dass ich dank dir die außermenschliche Welt betreten konnte. Danke auch an den zweiten Betreuer von Felix Staś Chankowski. Immer wenn ich bei euch in Radachówka bin, habe ich den Eindruck in eine utopische Welt einzutauchen, wo Liebe und Freundschaft zwischen der Natur, Tieren und Menschen herrscht. Deine Freundschaft und Zuverlässigkeit war und ist für mich eine transformative Erfahrung, dank der viele Wunden aus der Vergangenheit geheilt sind. Das erlaubt mir, mich voll Hoffnung, Freude und Vertrauen weiter durch die Welt zu bewegen.

Warszawa, Juli 2020, Joanna Kubiakowska

# Inhaltsverzeichnis

## TEIL EINS

### I. EINLEITUNG 12

- 1. Das Erkenntnisinteresse: kurz zurück zu den Ursprüngen 12
- 2. Entwicklung der Forschungsfragen 13
- 3. Zum Aufbau der Arbeit 18

### II. METHODOLOGISCHE BEZÜGE 20

- 1. Teilnehmende Bewegungsforschung 21
- 2. Reflexive Grounded Theory 26

### III. FORSCHUNGSPROZESS UND THEORIEBILDUNG 31

- 1. Bestimmung des Forschungsfeldes 31
- 2. Datenerhebung 34
  - 2.1. Guter Zugang zu aktivistischen Bildungsräumen 34
  - 2.2. Interviews mit aktivistischen Trainer\*innen 36
  - 2.3. Das Forschungstagebuch als begleitendes empirisches Material 39
- 3. Theoriearchitektur in meiner RGT 40
  - 3.1. Theoretical Sampling und Kodierprozess 42
  - 3.2. Theoretische Ausdeutung. Mosaikigkeit als Forschungsstil 44

### IV. ARBEITSWEISE UND GRUNDPRINZIPIEN 46

- 1. Sichtbarkeit der Forscherin 46
- 2. Soziale Konditioniertheit des Wissens und Selbstpositionierung 49
- 3. Körper und Emotionen im Forschungsprozess 51
- 4. Dialog mit Gesprächspartner\*innen 53
- 5. Experimentierfreude 54
- 6. Zugängliche Sprache und Zitierpolitik 57
- 7. Forschungsethik: aktivistische Forschung und Verantwortung 59
- 8. Formalitäten 60
  - 8.1. \*-Form als antidiskriminierende Sprachhandlung 60

## 8.2.Verweisungen auf andere Stellen 61

## V.THEORETISCHE VERANKERUNG UND FORSCHUNGSSTAND 61

- 1.Politische Bildung 61
- 2.Informelles Lernen 64
- 3.Bildungsdebatten bezogen auf Beteiligungsstrukturen und soziale Ungleichheit 66
- 4.Forschung zu sozialen Bewegungen in Bezug auf interne Machtverhältnisse 68
- 5.Interne Bewegungsdebatten am Beispiel der Heinz-Schenk-Debatte 72

## VI.ZENTRALE BEGRIFFE ALS ERSTER TEIL DER THEORETISCHEN GRUNDLAGE 75

- 1.Politikbegriff und mein Politikverständnis 76
- 2.Aktivismus 78
- 3.Aktivistische Bildung. Transformatorische Bildung 83
- 4.>Die< Bewegung 89
- 5.Inklusion. Diskriminierung. Ausschlüsse 90

## VII.INTERDEPENDENTER ANSATZ UND ANALYSIERTE DISKRIMINIERUNGSDIMENSIONEN 92

- 1.Interdependenz 92
- 2.Diskriminierungsdimensionen. Begriffserklärung 96

## **TEIL ZWEI**

### I.AKTIVISTISCHE BILDUNG – ANNÄHERUNGEN 106

- 1.Diskursiver Raum. Das Selbstverständnis der Trainer\*innen aktivistischer Bildung 107
- 2.Was bedeutet aktivistische Bildung? Verwobenheiten mit formeller Bildung und begriffliche Unschärfe 111

### II.WISSENSAUTORISIERUNGEN ALS POLITISCHE ENTSCHEIDUNGEN DER TRAINER\*INNEN 113

- 1.*Weiß*sein und Männlichkeit des aktivistischen Wissens 113
- 2.Überschneidungen mit dem Management-Diskurs 120
- 3.Utopien sind passé 121
- 4.Enterwöhnung des Anarchismus 123

### III.SOZIALE AUSSCHLÜSSE IN DER AKTIVISTISCHEN BILDUNG 126

- 1.Interdependente theoretische Annäherungen 127
- 2.Mehrfachprivilegierung der Trainer\*innen – Selbstdarstellung 129
- 3.Mehrfachprivilegierung der Teilnehmenden 138

### IV.DISKURSIVE UMGÄNGE DER TRAINER\*INNEN MIT DEN BETEILIGUNGSSTRUKTUREN 144

- 1.Mehrfachprivilegierung der Teilnehmenden definiert als zentrales Problem 144
- 2.Unterschiedliche Modi des Umgangs mit der Problemdefinition 148
  - 2.1.Ausdruck von Scheitern und Ratlosigkeit 148
  - 2.2.Dissens über die Problemformulierung und ein radikal anderes Bildungskonzept 152
  - 2.3.Legitimierende Narrative 154
    - 2.3.1.Normalisierung von Wissenshierarchien durch ein klassisches Bildungsverständnis 155
    - 2.3.2.Ein avantgardistisches Verständnis von Aktivismus 161

### V.BEWEGUNGSINTERNE HIERARCHIEN 167

- 1.Aktivistische Bildung aus Kreuzberger migrantischer Perspektive 167
- 2.Die *weiße* akademische Mittelschicht als privilegierter Teil >der< Bewegung 173
- 3.Der Mittelschichthabitus im aktivistischen Bildungsbereich 176
- 4.Selbstentwicklung versus reproduktive Arbeit in >der< und für >die< Bewegung 178
- 5.Spektakel des Schweigens. Selbstpositionierung, Umgang mit Privilegien und Hierarchien 184

### VI.AUSSCHLÜSSE IM ZUGANG ZUR ARBEIT ALS AKTIVISTISCHE TRAINER\*IN 190

- 1.Geld 191
- 2.Sprache 192
- 3.Keine diskriminierungssensible Anstellungspolitik 194

## TEIL DREI

### I.EINIGE GRÜNDE FÜR DIE EXKLUSIVITÄT AKTIVISTISCHER BILDUNG 197

- 1.Die aktivistische Bildung im Licht der Gouvernamentalitätstheorien 198
  - 1.1.Das theoretische Instrumentarium der Gouvernamentalitätstheorien 198
  - 1.2.Verschiebungen in den Subjektformationen der radikal Linken 203



1.2.1. Die Destabilisierung der Selbstwahrnehmung als „kompetent“ im Bereich der aktivistischen Bildung	203
1.2.2. Die Auseinandersetzung mit eigenen Privilegien als Herausforderung für ein idealisiertes Selbstbild	206
1.2.3. Subjektformationen der Diskriminierten – Internalisierung der Ausschlussmechanismen	211
1.3. Macht- und Verteilungskämpfe	214
1.4. Übernahme der neoliberalen Logik von Professionalität und Effizienz	217
1.5. Lebenslanges Lernen für sozial Privilegierte	218
2. Gruppendynamiken	220
2.1. Den unterprivilegierten Teilnehmenden zugeschriebene „Alibi-Funktionen“	221
2.2. Konflikte sind anstrengend und werden vermieden	225
3. Organisatorische und inhaltliche Rahmen	230
3.1. Wer hat überhaupt Zeit dafür?	231
3.2. Höchst kognitive Inhalte bilden, wenn sie nicht zugänglich vermittelt werden, ein Ausschlussmoment	236
4. Zusammenfassung: Aktivistische Bildungsarbeit als Reproduktion der Macht- und Wissenshierarchien	239

## II. WAS TUN? VORSCHLÄGE FÜR EINE INKLUSIVE AKTIVISTISCHE BILDUNGSARBEIT 242

1. Einstieg: Interdependente Reflexion als notwendiger Teil aktivistischer Bildung	243
2. Ein alternatives Verständnis von Erkenntnis: Die Rolle von Erfahrung, Körper, Emotionen	244
2.1. Diskriminierungserfahrungen im Lernraum als zentrale Erkenntnisquelle	244
2.2. Der wissende Körper. Verkörperung von Wissen	246
3. Bewegungsinterne Dynamiken reflektieren	249
3.1. Wichtigkeit der bewegungsinternen Wissensverteilung für >die< linke Bewegung	249
3.2. Praktische Folgen: eine aktive antidiskriminierende Teilnahme- und Anstellungspolitik	252
3.3. Transparenter Umgang mit unterschiedlichen Lebenssituationen innerhalb >der< Bewegung	254
4. Gruppendynamik in den Workshops	255
4.1. Die Rolle der Erstsprache und selbstbewusstem Auftreten in der Reproduktion von Machtdynamiken	255
4.2. Das Kollektive miteinbeziehen und eine Lerngemeinschaft bilden	257
4.3. Separatistische Räume	260
5. Ein inklusives Verständnis von Lernprozessen in Organising-Ansätzen als positiver Horizont	262

Ausblick 265

Abschließende Reflexion 267

Literaturverzeichnis 271

*Und so hat auch diese Arbeit die Grundhaltung, mit einem großen, mädchenhaften ‚JA‘ zu eröffnen. Inklusion ist ein Beginn, keine Modewelle, kein Untergang, kein Ende, sondern ein Entwurf, eine Verbindungsskizze. Inklusion steht für viele großartige ‚interessante‘ Ideen, zu denen diese Arbeit ‚Ja‘ sagt. Inklusion, das heißt zunächst: Ja, wir versuchen es; Ja zu Entwürfen einer besseren Schule, einer gerechteren Gesellschaft. Ja zu Modellprojekten! Ja zu Skizzen einer neuen Pädagogik! Ja zu hitzigen Debatten über Gerechtigkeit! Ja zu Diskussionen darüber, was die wahre ‚Demokratie‘ ist! Inklusion lebt von solchen neuen Verbindungen: Ja zum Gespräch zwischen feministischer und Migrationspädagogik! Ja zu verrückten neuen Bezeichnungen für Disziplinen wie ‚Intersectional Studies‘ oder ‚Inklusionspädagogik‘! Man muss es versuchen. Ja zu Fehlern! Ja zu Streit über Fehler!*

*(Mai-Anh Boger 2019, 18)*

## TEIL EINS

### I. EINLEITUNG

#### 1. Das Erkenntnisinteresse: kurz zurück zu den Ursprüngen

*„Discomfort shows the failure to fit.“*

*(Sara Ahmed 2012, 155)*

Es ist immer interessant, wie das Erkenntnisinteresse mit den persönlichen Wegen und Erfahrungen verwoben ist. Die Überlegung, wo mein Interesse für Lernprozesse in >der<<sup>1</sup> linken Bewegung sowie die Inklusions- und Ausschlussmechanismen in den aktivistischen Kreisen ihren Ursprung hatte, hat mich ins Jahr 2008 zurückgebracht, die Zeit, in der ich wegen eines Stipendiums für Nachkommen von Nazi-Konzentrationslagern Survivors<sup>2</sup> nach Berlin gezogen bin. Statt - wie in der Stipendienbewerbung deklariert - als fleißige Studienstipendiatin an meinem philosophischen Masterabschluss zu arbeiten, zog ich in ein großes Berliner Hausprojekt. Das Leben in chaotischer Selbstorganisation hat mich für die nächsten sieben Jahre meines Lebens völlig aufgezehrt. Währenddessen habe ich zahlreiche prekäre Jobs gemacht, vor allem in der Gastronomie und Nachtarbeit in den Clubs. Die Flexibilität und die viele Zeit, die mir dieser Lebensstil erlaubt hat, habe ich den Aufgaben, die die Selbstverwaltung erforderte und den Tätigkeiten in politischen Gruppen gewidmet. In dieser Zeit blieb ich in Verbindung mit meinen aktivistischen Netzwerken in Polen und knüpfte währenddessen politische Kontakte und persönliche Freundschaften in Berlin.

In der Zeit, in der ich im Rauchhaus wohnte, also in den Jahren 2007-2014, war die soziale Zusammensetzung im Haus vielfältig. Meine Mitbewohner\*innen haben unterschiedliche Klassen, Sprachen, Kulturen und Altersgruppen vertreten. Viele Personen waren frisch nach Berlin gezogen, um die Berliner Club-, Festival- und Technoszene zu genießen. Das Rauchhaus war für sie ein billiger, unverbindlicher und leicht zugänglicher Aufenthaltsort. Es gab auch eine relativ große Gruppe von etwa zehn cis-Männern aus der Berliner Arbeiter\*innenklasse, als auch Personen, die

---

<sup>1</sup> Diese Schreibweise habe ich von Roßhart (2016) übernommen. Die Bewegung wird in der Einzahl geschrieben. Um die Probleme der Universalisierung und Generalisierung präsent zu halten, die ich in → Teil ein, Kapitel VII, Punkt 4 erläutere wird der Artikel „die“ in Anführungszeichen gesetzt und „>die< Bewegung“ geschrieben. An manchen Stellen, wo ich eine weitere Ausdifferenzierung unternehme oder eben die Unterschiede hervorheben will, taucht „Bewegung“ im Plural auf.

<sup>2</sup> Stipendium der Regierungsstiftung „Erinnerung, Verantwortung und Zukunft“.

von unterschiedlichen sozialen Ausschlüssen betroffen waren und deswegen in Berlin keine Arbeit und keine Wohnung finden konnten: Personen mit Gewalterfahrungen in der unmittelbaren Umgebung, geflüchtete Personen, Personen die frisch nach Berlin gezogen sind und keine finanzielle Ressourcen hatten. Viele, die in derselben Zeit wie ich im Rauchhaus wohnten, hatten dort temporäres Asyl gefunden, nachdem ihre monatelange Suche nach einer bezahlbaren Wohnung aufgrund der Berliner Wohnungspolitik gescheitert war und/ oder sie rassistische, antimigrantische, klassistische Diskriminierungserfahrungen gemacht hatten. Eins konnte man dem Ort nicht absprechen: dass er offen war, um Menschen in unterschiedlichen sozialen Lagen und Lebenssituationen aufzunehmen. Das Rauchhaus war weit entfernt von meiner Vorstellung eines sicheren, unterstützenden, empowernden Zuhauses. Starke gewalttätige Dynamiken in der 40-Personengemeinschaft - ungleiches Entscheidungsrecht und offenbare Privilegien, ewige Monologe von dominanten Individuen auf den Plenen, kontinuierliche Misserfolge in Kommunikationsprozessen, mangelnde Handlungsfähigkeit, keine klare politische Agenda, nicht seltene Situationen von Mobbing, physischer und sexualisierter Gewalt haben mich persönlich betroffen und verletzt. Andererseits haben sie mich mehr und mehr zum Nachdenken gebracht, welche Kompetenzen und Fähigkeiten die Menschen brauchen, um erfolgreich und gesund, selbstorganisiert zusammen zu leben und zu handeln.

## 2. Entwicklung der Forschungsfragen

Aus diesen Erfahrungen heraus habe ich den Jahren 2013 - 2018 viele Workshops und Camps für Aktivist\*innen besucht, wo es die Möglichkeit gab, vielfältige Kompetenzen aus den Bereichen Kommunikation, Selfcare, Entscheidungsprozesse, Gruppenbildung und Organisation von politischen Kampagnen zu lernen. In den Workshops saß ich mit anderen bildungs- und kommunikationsstarken Menschen<sup>3</sup>, wobei ich beobachten konnte, dass je intellektueller und

---

<sup>3</sup> An dieser Stelle möchte ich kurz meine (Bildungs-)Geschichte reflektieren und damit auch meinen Hintergrund und meine soziale Position als Forscherin zur linken Bildung transparent machen. 2007 habe ich meinen akademischen Abschluss in Politikwissenschaften an der Warschauer Universität gemacht, von daher verstehe ich mich als bildungsstarke Person. Was meinem Familienhintergrund angeht, lässt sich mein Elternhaus als nicht-akademisches Kleinbürger\*innentum beschreiben, später ökonomisch aufgestiegen. Geboren 1983, bin in einer *weißen*, nicht-migrantischen, heterosexuellen Kleinfamilie in einer Warschauer Plattenbausiedlung aufgewachsen. Meine Eltern waren Unternehmer\*innen, beide in ihren Familien die erste Generation, die in einer Großstadt geboren ist, beide aus Arbeiter\*innenfamilien. Intellektuelle Diskussionen oder Buchinspirationen gab es bei mir zu Hause nie. Die Eltern haben den ganzen Tag lang gearbeitet, um unserer Familie eine finanzielle Stabilität zu sichern. Ich bin also ohne Armutserfahrungen und in finanzieller Sicherheit aufgewachsen. Für die Pflege gesunder emotionaler Bindungen in der Familie blieb leider keine Zeit und Energie mehr. In diesem Sinne bin ich ein Kind des polnischen Turbokapitalismus der neunziger Jahre. Meine Eltern haben mich sowohl ideell, als auch finanziell darin unterstützt eine Hochschulbildung anzustreben. Es war ihnen wichtig, dass ich und meine Schwester eine gute Bildung erhalten und studieren. Sie finanzierten die ersten 3 Jahren meines Studiums, für die zweite Hälfte habe ich schon ein Studienstipendium bekommen. In Deutschland ist meine soziale Position in Bezug auf soziale Privilegierung aufgrund der Migration aus

theoretischer die Veranstaltung war, desto geringer auch die Chance, dort andere Menschen zu treffen, die schon als Erwachsene nach Berlin gezogen sind und aufgrund dessen kein Deutsch als Erstsprache sprachen. Die Veranstaltungen schienen *weiß*, *deutsch* und akademisch dominiert oder monopolisiert zu sein. Bei diesen Erfahrungen habe ich mir immer öfter die Frage danach gestellt, welche Faktoren eigentlich über Zugänge zu den Räumen entscheiden, in denen ich mich gerade bewege? Und was entscheidet über meine Zugänge dazu? Früher, als ich frisch in Deutschland und Berlin war, habe ich nur mit kleinen, anarchismusenahen Bildungskollektiven Erfahrung gemacht. Mir schien, dass dieser persönlicher Weg, den ich innerhalb >der< Bewegung gemacht habe, mich zu interessanten Problemformulierungen und Erkenntnissen führen kann. Hier habe ich mir weitere Fragen in Bezug auf meine eigene Biographie gestellt, die mir bei der Konkretisierung des Themas und der Schwerpunkte der Forschung geholfen haben: Was war meine bisherige Wahrnehmung des aktivistischen Spektrums in Deutschland und warum? Zu welchen Personen, Orten und Teilen >der< linken Bewegung hatte ich bisher Zugang? Wie hat das Promotionsstipendium der Rosa-Luxemburg-Stiftung meine Selbstpositionierung und die Art verändert, wie ich in >der< Bewegung wahrgenommen werde?

Die Räume, die ich mir in Berlin zum Leben und Handeln gewählt habe bzw. die mich gewählt/ angenommen haben, sind teilweise sehr unterschiedlich. Akademisierte, aktivistische Bildungskontexte haben wenig mit heterogenen autonomen Wohnprojekten wie dem Rauchhaus zu tun, deren Bewohner\*innen sich im großen Teil für „antiintellektuell“<sup>4</sup> erklären. Hier drängte sich

---

Polen anders. Mein Verhältnis zu den von mir beschriebenen Dynamiken innerhalb der aktivistischen Bildung ist komplex und ambivalent. Einerseits, aufgrund der Migrationsgeschichte identifiziere ich mich mit den Gruppen, deren Zugang zur aktivistische Bildungsräumen erschwert ist. Andererseits, aufgrund meiner Mittelschicht-Hintergrund, Hochschulbildung, Deutschkenntnisse, *weiß*sein und nicht behindert sein handle und schreibe ich aus einer privilegierten Position und versuche, aus ihr heraus solidarisch zu agieren. Nichtsdestotrotz, ist meine Position als eine mit dem dreijährigen Stipendium geförderte Promotionsstipendiatin widersprüchlich und verwoben in Machtdynamiken der akademischen Wissensproduktion. Ähnlich fasst das Roßhart zusammen: „Auch ein zuhörender/ wertschätzender Anspruch ändert wenig daran, dass eine Doktorinnenarbeit mit finanzieller Förderung sowie symbolischer und sozialer Anerkennung allein oder vor allem der Autorin, in diesem Fall also von mir, verbunden ist. Daher bleibt ein solches Forschungs- und Schreibprojekt ein widersprüchliches Unterfangen.“ (Roßhart 2016, 64).

4 Die Beziehung meines ehemaligen Wohnkollektivs zum Intellektualismus, der mit der Universität und dem Studieren in Verbindung gebracht wurde, reicht bis in die 70er Jahre zurück. Das Rauchhaus wurde von jungen, teils Minderjährigen besetzt, die auf diese Art mit ihren autoritären, bürgerlichen Familien brachen und war viele Jahre lang ein Haus für Jugendliche, die noch zur Schule gingen, und jungen Arbeiter\*innen – Fabrikarbeiter\*innen und Handwerker\*innen. Das Projekt durchlief in der Zeit seines 46-jährigen Bestehens unterschiedliche Phasen und zahlreiche Transformationen, wahrte jedoch seinen „anti-elitären“ Charakter und seine Selbstidentifikation damit konsequent bis heute. Dies führte zu einer skeptischen Einstellung und manchmal zu offener Feindseligkeit gegenüber allen „wissenschaftlichen“, künstlerischen oder journalistischen Projekten, die ab und zu vorgeschlagen wurden, sei es Publikationen, Dokumentationen oder Reportagen über das Haus. „Intellektualismus“ wurde gleichgesetzt mit privilegierten Studierenden aus wohlhabenden Familien und der Ignoranz der sozialen und finanziellen Kultur- und Kunsteliten. Die Skepsis und das mangelnde Vertrauen meiner ehemaligen Mitbewohner\*innen gegenüber „intellektuellen Kreisen“ gingen so weit, dass sie zur Distanzierung von anderen radikal linken Räumen, Projekten und Kollektiven führten, da auch eine kritische Gesellschaftsanalyse, theoretische Diskussionen, das bewusste Erarbeiten von kollektiven Handlungs- oder Entscheidungsfindungsmethoden für „Intellektualismus“ gehalten wurde. Dadurch war die Vernetzung und die Zusammenarbeit des Rauchhauses mit anderen selbstverwalteten Häusern und Initiativen, in denen ein größerer Anteil von Studierenden oder Menschen mit einer Hochschulbildung beteiligt war, sehr begrenzt.

eine Reihe von grundsätzlichen Fragen auf: ist das überhaupt relevant, über „die“ Bewegung zu sprechen? Wer ist das denn, diese Bewegung? Und was sind deren Ziele? Wie stehen die am meisten formulierte Forderungen nach Gerechtigkeit, Gleichheit und Solidarität zu der Zugänglichkeit der aktivistischen Bildungsräumen? Wie steht das zu der politischen Agenda der Organisator\*innen und zu der Tatsache, wer die Bildungsangebote in Anspruch nimmt? Diese generellen Interessen und Fragen haben mich zur Entscheidung gebracht, mich in meiner Dissertation mit aktivistischer Bildung zu beschäftigen. Zuerst, wie in der Anlage 1 zu sehen ist, war mein Forschungsinteresse grob als Wissensproduktion in >der< Bewegung definiert. Die Anlage 1 ist ein Scan von der ersten konkretisierten Visualisierung und Konzipierung meines Forschungsprojektes. In der ersten Phase der Forschung habe ich mir die Fragen danach gestellt, wie der Wissenstransfer zwischen akademischen und aktivistischen Kreisen verläuft. Meine erste, ursprüngliche Forschungsidee und Fragestellung betraf die Wechselwirkung zwischen theoretischer, akademischer Wissensproduktion und direkter politischer Aktion. Ich habe mich dabei gefragt, inwiefern sich diese Milieus in Deutschland überschneiden und – in Anschluss daran – wie die sozialen Strukturen von >der< Bewegung aussehen? Gibt es heutzutage eine „Avantgarde“ >der< Bewegung, die sich für theoretische, ideologische Arbeit, politische Zielsetzungen, Diskursproduktionen, Strategieentwicklung zuständig fühlt? Oder werden die Prozesse der Wissensproduktion in >der< Bewegung dezentralisiert und zersplittert? Das hat mich dazu gebracht, aktivistische Bildungsräume als mein Forschungsfeld zu bestimmen und sie als Orte zu betrachten, die dazu dienen, das Wissen, Kompetenzen und Strategien innerhalb >der< Bewegung zu teilen und zu entwickeln. Ich bin dabei davon ausgegangen, dass meine Teilnahme an aktivistischen Workshops und Kursen es mir erlauben wird, mehr über die Lernprozesse >der< Bewegung zu erfahren und mein zunächst generelles Forschungsinteresse zu konkretisieren. In der ersten Phase der Forschung habe ich meinen Kalender für das nächste Jahr mit aktivistischen Workshops und Weiterbildungen gefüllt und mich entschieden, Interviews mit aktivistischen Trainer\*innen durchzuführen. Wie ich es in → Teil eins, Kapitel III, Punkt 2.2 genauer bespreche, und wie auch in der Anlage 2 (Kodierung meines Sampling-Interviews) zu sehen ist, war ich in der Phase des Entwerfens des Interviewleitfadens ganz offen, was sich als zentrales Thema aus meinem Material ergeben wird. In den Interviews werden also unterschiedliche Aspekte aktivistischer Bildung und Wissensproduktion angesprochen. Das Spektrum der Themen, die sich aus der Interviewtranskription ergeben, spiegelt sich in den Oberkategorien meiner Kodierung wieder: Das Verständnis der Bildungsarbeit, inhaltliche Zugänge in den Workshops, Wissensproduktion und Wissenstransfer, Professionalisierungsprozesse, die finanzielle Seite der aktivistischen Bildung, Herausforderungen, Barrieren im Zugang zur aktivistischen Bildung,

Diskriminierungsmechanismen und letztendlich – mein Ausgangsthema über das Verhältnis zwischen dem akademischen Milieu und >der< Bewegung.

Was mir im ersten Interview besonders aufgefallen ist, waren die Momente der Verunsicherung und des Zögerns meiner Interviewpartner beim Thema Partizipation an der aktivistischen Bildung und der Frage danach, wer die Angebote in Anspruch nimmt und wer nicht? Ich habe diesen Spur verfolgt und angenommen, dass die Diskrepanz zwischen meinem migrantischen Verständnis und der Wahrnehmung von >der< Bewegung und der Vorstellung von meinen Interviewpartnern mich zu interessanten Ergebnissen und Problemdefinierungen führen kann. Die nächsten Interviews haben diese Intuition bestätigt. Die Tatsache, dass die Beteiligungsstruktur in der aktivistischen Bildung von ihren Organisator\*innen und Trainer\*innen selbst fast immer als problematisch empfunden und beschrieben wurde, schien mir spannend und erstaunlich. Anders als in der Analyse von Diversitätspolitik in der Hochschulbildung von Ahmed (2012), wo Diversität als Anspruch und politische Linie deklariert wird, praktisch aber - wie Ahmed aufzeigt - begrenzt sie sich lediglich auf verbale Deklarationen - zeigt meine Forschung ein anderes Phänomen auf. Meine Interviewpartner\*innen – obwohl sie ihre Arbeit als antidiskriminierende Arbeit verstehen, geben gleichzeitig zu, dass es in ihren Bildungsangeboten nicht klappt, unterprivilegierte soziale Gruppen, sowohl innerhalb als auch außerhalb der Bewegung zu erreichen. Dabei scheinen dieselben Hierarchisierungs- und Ausschlussmechanismen eine Rolle zu spielen, wie auch im öffentlichen Bildungssystem: Klasse, *race*, Migrationshintergrund, beHinderung. Meine Ansprechpartner\*innen sind auf unterschiedliche Art mit dem Phänomen umgegangen. Die Feststellung aber, dass die aktuelle Beteiligungsstruktur in aktivistischen Bildungsangeboten und die soziale Mehrfachprivilegierung der Teilnehmenden die zentrale Herausforderung in der linken Bildungsarbeit darstellt, schien offenbar ein gemeinsamer Nenner von fast allen Interviews zu sein. Anders war das nur bei einem Interview, wo zwar ebenfalls festgestellt wurde, dass der aktivistische Bildungsbereich von Mehrfachprivilegierung geprägt wird, diese Tatsache wurde aber als ein legitimer Zustand dargestellt (diese Position nenne ich in meiner Arbeit „Legitimierende Narrative“). Weitere Fragen, die sich in dieser Phase ergeben haben, waren die danach, wie sich aktivistische Bildung innerhalb >der< Bewegung sozial positionieren lässt. Diese bewegungsinterne Perspektive hat eine Übersicht und Kenntnisse >der< Bewegung von mir erfordert, die über mein Forschungsfeld der aktivistischen Bildung hinausgehen. Hier habe ich meine jahrelange Erfahrung und mein Engagement in >der< Bewegung als Erkenntnisquelle betrachtet, autobiographisch und retrospektiv gearbeitet. Eine weitere Frage, die sich aus meiner Analyse ergeben hat, war die nach dem Zugang zur Arbeit im aktivistischen Bildungsbereich, der auch die Mechanismen der Mehrfachprivilegierung wiederholt. Hier habe ich wieder vor allem mit



meinem Interviewmaterial gearbeitet.

Bei der Analyse der nächsten Interviews habe ich mir also vor allem den Aspekt der Beteiligungsstrukturen angeschaut und meine weiteren Fragestellungen, Ausdifferenzierungen, und Ausdeutungen haben in diesem thematischen Bereich stattgefunden. Der Interviewleitfaden und damit die Fragen nach in aktivistischen Bildungsangeboten rezipierten theoretischen Konzepten und dem Anschluss an Universitäten, sowie Fragen nach der finanziellen und organisatorischen Seite der politischen Bildungsarbeit, ist durch die ganze Interviewphase ähnlich geblieben (mit kleinen Modifikationen nach jedem Interview), sodass das Spektrum von Themen, die in den Interviews angeregt wurden, viel weiter war, als der erst nach dem Sampling-Interview konkretisierte thematische Fokus auf Beteiligungsstrukturen. Bei der Auswertung hat sich meine Annahme bestätigt, dass diese Aspekte eine wichtige Rolle bei der Zugänglichkeit und Inklusivität aktivistischer Bildung spielen und somit tauchen sie ebenso in meiner Arbeit auf. Sie werden meiner zentralen Fragestellung nach Inklusion und Ausschlüssen in der aktivistischen Bildung untergeordnet.

Ich habe mich dafür entschieden, die soziale Positionierung meiner Interviewpartner\*innen aufgrund von *race*, gender, Staatsangehörigkeit, Alter und beHinderung zu benennen und bei der Vorstellung meiner Protagonist\*innen ihre Position auf den Achsen von Privilegierungs- bzw. Diskriminierungsebenen in Klammern vorzustellen. Diese Positionen wurden nur teilweise von meinen Gesprächspartner\*innen in den Interviews direkt benannt. Teilweise sind es meine Annahmen und Zuschreibungen und mir ist bewusst, dass es ein kontroverser Schritt ist. Es geht mir hier vor allem um die Kategorie beHinderung, bei der nur (und auch nur begrenzt) physische, sichtbare beHinderungen festgestellt bzw. angenommen werden können. Der letzte Teil meiner Forschung und so – meines Textes wird der Analyse von möglichen Gründen dieses Zustandes, der Suche nach möglichen Verbesserungen und Alternativen gewidmet. Hier habe ich sowohl direkt mit meinem Material gearbeitet, als auch meine Analyse im weiteren theoretischen Kontext verankert, Brücken, Parallelen und Anknüpfungspunkte an andere pädagogische, soziologische, psychologische, philosophische und aktivistische Ansätze gebaut.

Insgesamt habe ich acht Interviews mit aktivistischen Trainer\*innen durchgeführt und ausgewertet. Anhand der relativ kleinen Anzahl der Interviews möchte ich hervorheben, dass ich keinen Anspruch auf eine Generalisierung der von mir entwickelten Thesen habe. Diese Arbeit ist eine Aufnahme meiner Befunde und Ergebnisse aus meiner über zweijährigen Anwesenheit im Forschungsfeld, zahlreichen Gesprächen, besuchten Workshops und acht durchgeführten Interviews. Das Konzept meiner Arbeit besteht also darin, einen kleinen Ausschnitt des diskursiven Umgangs zu Inklusion und Ausschlüssen im aktivistischen Bildungsbereich zu betrachten und

unterschiedliche Facetten und Konsequenzen davon zu analysieren. Dabei identifiziere ich mich mit dem Aufsatz und Forschungskonzept von Ahmed (2012): „To understand how 'what happens' happens, we actually need to narrow (rather than widen) the frame: to think about words, texts, objects, and bodies, to follow them around, to explore what they do and do not do, when they are put into action“ (Ahmed 2012, 50). Zum Schluss steht also der diskursive Umgang der interviewten aktivistischen Trainer\*innen mit den Beteiligungsstrukturen in ihren Bildungsangeboten im Fokus meiner Arbeit.

### **3. Zum Aufbau der Arbeit**

Meine Arbeit ist in drei Teile aufgeteilt. Den ersten Teil verstehe ich als eine „Vorbereitung“ der Fundamente, die mir erlauben im zweiten Teil meine Forschungsergebnisse vorzustellen. Der dritte Teil ist als Entwicklung und Erweiterung der Ausführungen in Teil zwei gedacht. Er enthält einige Interpretationen und Ideen zur Erklärung des aktuellen Zustandes in der aktivistischen Bildung in Bezug auf Beteiligungsstrukturen, sowie einige Ideen, wie der jetzige Zustand zu verändern wäre, damit aktivistische Bildungsarbeit inklusiver würde. Zuerst möchte ich kurz jedes Kapitel als eine Einführung in die Arbeit vorstellen und zusammenfassen, was die Leser\*innen dort erwarten können.

Teil eins enthält acht Kapitel. In Kapitel zwei ist eine Einführung in zwei Methodologien zu finden, mit denen ich gearbeitet habe. Die erste ist die teilnehmende Bewegungsforschung, die zweite – die Grounded Theory. Kapitel drei und vier sind zwei weitere methodologische Kapitel. In Kapitel drei stelle ich meinen Forschungsprozess, Entscheidungen und Befunde chronologisch dar. Da die Struktur der Arbeit nicht chronologisch, sondern resultativ geordnet wurde, wollte ich an dieser Stelle transparent machen, wie die Chronologie meiner Forschung verlaufen ist, in welcher Reihenfolge bestimmte Schritte unternommen und Schlussfolgerungen gezogen wurden. In Kapitel vier stelle ich die Grundprinzipien vor, nach denen ich mich gerichtet habe. Diese Prinzipien verstehe ich als Teil meiner Methode und gleichzeitig als meine ethischen Richtlinien und stilistischen Entscheidungen. Die vier weiteren Kapitel sind als inhaltliche, theoretische und begriffliche Einführung gedacht. In Kapitel fünf befindet sich die Erklärung zu der von mir gewählten \*-Form als antidiskriminierende Sprachhandlung und eine Beschreibung meines Systems von Verweisen an andere Stellen im Text. Kapitel sechs verankert meine Arbeit in theoretischen Bereichen von politischer Bildung, informellem Lernen, bewegungsinternen Bildungsdebatten und Bewegungsforschung. Kapitel sieben bietet eine Vorstellung von Begriffen an, die für meine Forschung zentral sind und die erstmal definiert und transparent werden sollen. Zuerst stelle ich

meinen Politikbegriff und mein Politikverständnis vor, die nötig sein werden, um meine subjektive Sicht auf die analysierten Phänomene auch für die Leser\*innen verständlich zu machen, die andere Meinungen und Positionen vertreten. Anschließend werde ich die subjektiven, von meinem Politikverständnis geprägten Definitionen von Aktivismus, aktivistischer und transformatorischer Bildung, >der< Bewegung, sowie Inklusion, Diskriminierung und Ausschlüssen vorstellen. Das letzte, siebte Kapitel im ersten Teil der Arbeit ist dem Ansatz der interdependenten Analyse gewidmet. Ich verstehe meinen Ansatz als interdependent und positioniere mich in diesem Kapitel innerhalb der Debatten zu Intersektionalität und Interdependenz. Der zweite Teil des Kapitels ist als Glossar gedacht, wo ich Diskriminierungsdimensionen benenne und definiere, die ich in meiner Forschung berücksichtigt habe.

Teil zwei verstehe ich als Herz meiner Arbeit. Ich stelle dort meine Forschungsergebnisse in der Reihenfolge vor, die eine resultative Logik verfolgt. In Kapitel eins nähere ich mich dem Verständnis von aktivistischer Bildung, das sich aus meinen Interviews ergibt. Kapitel zwei widme ich dem Prozess der Wissensproduktion im aktivistischen Bildungsbereich. Anhand meiner Interviews berichte ich, welche Theorien in den aktivistischen Bildungsangeboten rezipiert werden und kommentiere das aus einer anarchismusenahen Perspektive. In Kapitel drei führe ich den Begriff und das Thema von Mehrfachprivilegierung ein. Im Abschnitt über aktivistische Trainer\*innen nehme ich das Interviewmaterial als Basis meiner Analyse, im Abschnitt über die Teilnehmenden basiere ich vor allem auf eigenen Erfahrungen und Beobachtungen in dem Feld. Kapitel vier ist ein diskursanalytischer Ansatz dazu, wie mit dem Phänomen der Mehrfachprivilegierung in meinen Interviews umgegangen wird. Ich stelle erstmal Interviewpassagen vor, wo sichtbar wird, dass Mehrfachprivilegierung von den meisten Interviewpartner\*innen als zentrales Problem definiert wird, daraufhin präsentiere ich unterschiedliche Modi des Umgangs der Workshopleiter\*innen mit der gleichen Problemdefinition. Kapitel fünf widme ich den bewegungsinternen Dynamiken und Hierarchien und erweitere meine Perspektive von meinem Forschungsmaterial auf meine jahrelangen Erlebnisse in diversen Räumen >der< Bewegung, wie Hausprojekte, Kneipenkollektive und die Punkrockszene. In diesem Licht kriege ich eine vergleichende Perspektive auf die Kreise, die ich in aktivistischen Bildungsräumen treffe. Dadurch wird deutlich, dass nur ein bestimmter Teil >der< Bewegung aktivistische Bildungsangebote in Anspruch nimmt. Weiterhin untersuche ich im Kapitel fünf die Frage danach, warum der Status quo so aussieht und wie die an der aktivistischen Bildung Teilnehmenden mit dem Thema umgehen. Kapitel sechs widme ich der Analyse dreier Aspekte, die für den Zugang zur Arbeit im aktivistischen Bildungsbereich eine zentrale Rolle spielen: Geld, Sprache und Mangel an diskriminierungssensibler Anstellungspolitik.

Teil drei ist der abschließende Teil meiner Arbeit, der aus zwei Kapiteln besteht. Im ersten

stelle ich meine Thesen zu den Gründen für die Exklusivität aktivistischer Bildung vor. Erstens stelle ich meine Forschungsergebnisse im Licht von Gouvernamentalitätstheorien vor, später komme ich zu den gruppendynamischen Aspekten und schließlich richte ich meine Aufmerksamkeit auf den organisatorischen und inhaltlichen Rahmen aktivistischer Bildung. Das letzte Kapitel widme ich einer positiven, transformativen Vision von inklusiver aktivistischer Bildungsarbeit und mache konkrete Veränderungs- und Verbesserungsvorschläge für den aktivistischen Bildungsbereich, die sich aus meinen Forschungsergebnissen ergeben. Damit hoffe ich einen konstruktiven Beitrag und ein Feedback an den aktivistischen Bildungsbereich zu leisten und hoffentlich inspirierende Denkanregungen an die Kreise zurückzugeben, die mit ihrem Vertrauen und ihrer Unterstützung mir diese Forschung ermöglicht haben.

## II.METHODOLOGISCHE BEZÜGE

*Der Methodenteil (...) ist, meinem Verständnis nach, in seiner nicht-entwürdigten Form der Ort, an dem ein\_e Wissenschaftler\_in zu sich kommt, sich selbst befragt und sich idealiter auch findet. Das im Folgenden Ausgeführte dokumentiert meine Sprechposition, das Werden meines Denkstils sowie meine Emanzipation.*

*(Mai-Ahn Boger 2019, 126)*

Die unten genannten Bereiche und Theorien verstehe ich als wichtige Referenzpunkte in meiner Arbeitsweise. Die Methode hat sich im Laufe der Forschung und des Schreibprozesses herauskristallisiert und entwickelt. Im Laufe der Auseinandersetzung mit den Inhalten dieser Arbeit ist für mich sichtbar geworden, welche Art des Erforschens und Beschreibens sich dazu am besten eignet. Ich näherte mich dem Thema also nicht mit einer von vornherein fixierter Methode. Ähnlich wie Roßhart in ihrer Forschung zur Frauen-/ Lesbenbewegung: „wollte ich wissen und verstehen, was sie [die erforschten Phänomene und Handlungen] mir Neues sagen können jenseits dessen, was ich bereits denke oder zu wissen meine.“ (Roßhart 2016, 71). Im folgenden Punkt möchte ich zwei methodologische Referenzen nennen, die für mich zentral sind und mich mit meiner Forschung innerhalb dieser Methoden verorten. Zuerst werde ich auf die Methode der teilnehmenden Bewegungsforschung eingehen, daraufhin auf die Reflexive Grounded Theory.

## 1. Teilnehmende Bewegungsforschung

Die teilnehmende Bewegungsforschung lässt sich als Erforschung von sozialen Bewegungen definieren, die einen partizipativen Charakter hat. Zajak (2018) definiert Bewegungsforschung als politische Wissenschaft, indem neue Möglichkeiten der gesellschaftspolitischen Gestaltung erschlossen werden. Die Teilnehmende Bewegungsforschung gehört zur handlungsorientierten wissenschaftlichen Tätigkeit. Zur Essenz der sozialen Bewegungen gehört ihre Dynamik und Veränderbarkeit je nach politischer und sozialer Situation. Von daher muss auch die Erforschung der sozialen Bewegungen diesen Dynamiken folgen, und die Forschungsergebnisse erfordern eine reguläre Aktualisierung. Die Erforschung von sozialen Bewegungen lässt sich nur „von drinnen“ sinnvoll machen. Sie aus einer objektivierenden, akademischen Distanz zu beobachten, ohne persönlichen Zugang zu den in >die< Bewegung involvierten Menschen und ohne Rücksicht auf interne Wissensproduktionen, Dynamiken und Prozesse, kann nur zu verfälschten und verflachten Ergebnissen führen. Aus diesem Grund ermöglicht nur ein persönlicher Zugang zu >der< Bewegung eine nähere Betrachtung der bewegungsbezogenen Fragen. Eine logische Methode, um diesen persönlichen Zugang zum untersuchten Phänomen zu gewährleisten, als auch sich selbst zu exponieren und sich als Forscherin damit zugänglich für >die< Bewegung zu machen ist an den erforschten Prozessen – in meinem Fall an der aktivistischen Bildung – selber teilzunehmen. Die Teilnehmende Bewegungsforschung hat den Anspruch, die asymmetrische (jemand erforscht, jemand wird erforscht) und machtgeladene Forschungsdynamik in einen Dialog und einen kollektiven Wissensproduktionsprozess zu transformieren (Zajak 2018). Die Erkenntnis in der teilnehmenden Bewegungsforschung kommt nicht nur vom Beobachten der Denkprozesse und Handlungen anderer Menschen, sondern genauso aus eigener Selbstbeobachtung und Reflexion über die eigenen Handlungen und das Interagieren im Feld.

Das zentrale Teil der teilnehmenden Bewegungsforschung besteht darin, durch die Teilnahme an den untersuchten Ereignissen und Prozessen diverse Zugänge und Quellen der Erkenntnis zu gewinnen. Erstens wird die Erfahrung am eigenen *weißen*, ableisierten<sup>5</sup>, fraisierten, migrantischen, mit polnischem Akzent sprechenden „Leib“ erlebt. Das bedeutet, dass dank der persönlichen Anwesenheit ich kollektiv die Lernprozesse erleben und wahrnehmen konnte, wie sie sich anfühlen, mich verändern, was sie in mir auslösen. Ich hatte die Möglichkeit, auf die

---

5 Ableisiert – der Begriff kommt von dem Wort „ability“ und wird von mir in diesem Text im Sinne „keine sichtbaren körperlichen Behinderungen“ benutzt. Boger erklärt dazu: „Das Spektrum reicht von isolierter psychischer Krise ohne Hospitalisierung bis zum chronischen, schweren Verlauf mit mehrfacher Hospitalisierung und betreutem Wohnen“ (Boger 2019, 136).

teilnehmenden Personen zuzugehen und mich mit ihnen über die Themen auszutauschen, die mich interessieren. Ich konnte die internen Dynamiken in diesen aktivistischen Lernräumen beobachten, miterleben und daraus Schlussfolgerungen in Bezug auf mein Thema ziehen. Dank des partizipativen Aspekts hatte ich schließlich Zugang zu qualitativen Daten in einer Mikroskala von konkreten Workshop- und Fortbildungsgruppen – wer ist im Raum überhaupt da hinsichtlich der Diskriminierungs- und Privilegierungskategorien? Wie positionieren sich die Menschen im Raum, worauf nehmen sie Bezug und worauf nicht? Mit dieser Herangehensweise positioniere ich mich in der methodologischen Strömung der partizipativen Bewegungsforschung und möchte hier eigene Inspirationen und Referenzen nennen.

Die Ansätze der partizipativen Forschungsmethoden, die sich die Demokratisierung des Wissens und der Wissensproduktion zum Ziel setzten, haben eine lange Tradition, in der in meiner Wahrnehmung vor allem auf Gramscis „Gefängnishefte“ und seine Ausführungen zu „organischen Intellektuellen“ (Gramsci 1991), sowie Freires „Pedagogy of the oppressed“ (Freire 1996) hingewiesen werden muss. Zur Zeit werden in der Sozialforschung in Deutschland und weltweit immer konkreter verschiedene partizipative Methoden entwickelt. Nach einer Recherche entsteht der Eindruck eines großen „participatory research hype“. Vom 19.-20. Juni 2013 hat das Berliner Institut für Protest- und Bewegungsforschung eine Auftaktkonferenz zum Thema „Viel Bewegung – wenig Forschung?“<sup>6</sup> veranstaltet. Eine Präsentation war dem Spektrum „methodischer Zugänge der Bewegungsforschung“ gewidmet. Bei diesem Punkt finde ich unter dem Stichwort „Werkzeugkasten“ folgende Auflistung: „Protestereignisanalyse (Sven Hutter), Biografieanalyse (Alexander Leistner), teilnehmende Beobachtung (Christoph Haug), Aktionsforschung (Fabian Frenzel), Inhaltsanalyse, Diskurs-/Deutungsmusteranalyse (Ruud Koopmans), standardisierte Befragung von Demonstrierenden (Simon Teune)“. Ein weiterer Punkt im Programm der Konferenz hieß „Forum Bewegungsforschung“, unter dem ich einen Überblick über wichtige Institutionen der deutschen und europäischen Bewegungsforschung finde: „Centre de Recherche sur l’Action Politique de l’Université de Lausanne, Consortium on Social Movement Studies (Florenz), DFG-Nachwuchsnetzwerk Neue Perspektiven auf soziale Bewegungen und Protest, Bundesnetzwerk Bürgerschaftliches Engagement – BBE (Berlin), Institut für Demokratieforschung (Göttingen), Institut für Protest- und Bewegungsforschung i.G. (Berlin), Zentrum für Sozialpolitik (Bremen), Forschungsjournal Soziale Bewegungen“. Jede der oben aufgezählten Strömungen bezieht sich auf andere theoretische Zugänge, sowie methodologische Herangehensweisen (hier erscheinen sowohl qualitative, als auch quantitative und gemischte Methoden). Das Spektrum der Verzweigungen ist

---

<sup>6</sup> Homepage des Instituts für Protest- und Bewegungsforschung, online verfügbar unter: [https://www.protestinstitut.eu/veranstaltungen\\_ueberblick/auftaktkonferenz](https://www.protestinstitut.eu/veranstaltungen_ueberblick/auftaktkonferenz), zuletzt geprüft am 20.07.2020.

umfangreich, und die Unterschiede zwischen den Strömungen tief und komplex. Im folgenden Kapitel möchte ich die wichtigsten Ansatzpunkte der Methode vorstellen, die mich in meinem Vorgehen inspiriert haben und auf weitere, ausführliche und systematische Literatur zu den partizipativen Forschungsmethoden hinweisen, wie beispielsweise Bradbury 2015 und Fals-Borda 1991.

Eine der Methoden der teilnehmenden Bewegungsforschung, die meine Arbeitsweise inspiriert hat, ist die des Participatory Action Research (PAR). Die Herangehensweise stellt die traditionell hierarchisierte Beziehung zwischen Forschenden und dem erforschten Gegenstand infrage und fordert eine Teilhabe am untersuchten Feld und den Prozessen ein. (Starodub 2019). So erworbene Erkenntnisse kommen aus der alltäglichen Praxis innerhalb des untersuchten Feldes innerhalb >der< sozialen Bewegung und als kollaborativer Prozess des Austausches über oft antagonistische Verhältnisse und Widersprüche innerhalb der Bewegung. In „The Sage Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice“ fasst Bradbury PAR als eine Kombination von drei Aspekten: Teilnahme, Aktion und Recherche (Bradbury 2015). Das Verfahren nach PAR besteht nicht in einer monolithischen Methode, sondern ist kontextabhängig orientiert. Es wird dabei darauf abgezielt, sich in einen kollektiven Prozess der Wissensproduktion mit Menschen aus >der< sozialen Bewegung zu involvieren und keine Forschung „für die“ oder „von den“ sozialen Akteur\*innen aus >der< Bewegung zu machen. Genealogisch gesehen wurde PAR interdisziplinär von vielen verschiedenen Wissensbereichen wie der Erwachsenenbildung, Soziologie, politischer Ökonomie, sozialer Psychologie, kritischer Psychologie und den gender und queer studies inspiriert (Bradbury 2015). In einer Präsentation des Southern Sociological Society Meeting, fasst Borda – ein Vertreter der PAR die grundsätzlichen Richtlinien der Methode folgendermaßen zusammen: "Do not monopolise your knowledge nor impose arrogantly your techniques, but respect and combine your skills with the knowledge of the researched or grassroots communities, taking them as full partners and co-researchers. Do not trust elitist versions of history and science which respond to dominant interests, but be receptive to counter-narratives and try to recapture them.“ (Fals-Borda 1995).

Die zweite wichtige Inspiration, die ich an dieser Stelle nennen möchte, ist der Ansatz des Militant Research, der 2013 nach einem Vernetzungstreffen „Now! Visual Culture“ von einer internationalen Gruppe von Forscher\*innen, Aktivist\*innen und visuellen Künstler\*innen in New York formuliert wurde. Im Sammelband „Militant Research Hand-Book“ treten die amerikanischen Methoden der aktivistischen Forschung mit spanischen und argentinischen Ansätzen in den Dialog. Das Militante an der Forschung wird dabei folgendermaßen verstanden: „We took it in the sense of Martin Luther King Jr. - militancy is a term of persistence, and therefore balance, rather than

violence” (Militant Research Hand-Book 2013, 4). Die Publikation stellt verschiedene forschend-aktivistische Gruppen vor, die sich mit dem Militant Research Ansatz identifizieren: Colectivo Situaciones aus Buenos Aires, Observatorio Metropolitano (OM) aus Madrid, Mosireen aus Cairo, Sarai und RAQS Media Collective aus New Delhi, TIDAL: Occupy Theory, Occupy Strategy aus New Your (Militant Research Hand-Book 2013, 4). In der Broschüre finde ich Ausformulierungen zur aktivistischen Forschung, die meinem zunächst intuitiven Vorgehen ähneln. Erstens, wird dort der partizipative Charakter der Bewegungsforschung mehrmals hervorgehoben. Die Partizipation bedeutet dabei viel mehr, als das klassische Verständnis von Teilnahme am Feld und die Durchführung der Beobachtung. Hier handelt es sich eher um eine Teilnahme an und das Engagement in >der< Bewegung, an deren Aktivitäten und Zielen. Dadurch müssen sich militante Forscher\*innen nicht erst in das Feld „begeben“, da das Feld schon ihr alltäglicher Handlungsraum ist. So Andrew Ross im Text „Research for whom?“ dazu: „It is not enough to say that militant research is about studying radicals, their actions or their ideas. More often than not, it entails the researchers’ active and committed participation in the political movement of their subjects. As opposed, say, to participant-observation, which is a favored method among ethnographers, militant research involves participation by conviction, where researchers play a role in actions and share the goals, strategies, and experience of their comrades because of their own committed beliefs and not simply because this conduct is an expedient way to get their data.“ (Militant Research Hand-Book 2013, 10). Für meine eigene Forschung hat dies bedeutet, dass der politische Kontext, in dem ich mich bewege, und die Zusammenhänge eine entscheidende Rolle gespielt haben. Ich habe das Milieu untersucht, zu dem ich gehöre und mit dessen Werten ich mich identifiziere.

Die militante Forschung ist ein Schnittpunkt zwischen Aktivismus und akademischer Tätigkeit. Das bedeutet, dass die forschende Person mit den Werten und Zielen >der< Bewegung sympathisiert bzw. sich mit ihnen identifiziert und dies transparent macht: „There is a wide range of advocacy research in universities that comments on and about activism without expecting the work to be directly engaged with it. Militant research works in and with the movements it is concerned with.“ (Militant Research Hand-Book 2013, 6). Das bedeutet für mich, dass ich die Verwertbarkeit für >die< linke soziale Bewegung sowohl bei der Konzipierung der Forschung, als auch bei der Überlegung, in welchen Form und in welchen Räumen ich meine Ergebnisse darstellen werde, sodass sie die Menschen erreichen, die dieses Wissen meiner Meinung nach brauchen. Ross beschreibt seine Forschungsmethode als „a hybrid blend of investigative journalism and field ethnography“ (Militant Research Hand-Book 2013, 8) Dabei setzt er einen starken Akzent auf seine eigene Perspektive, die – auch bei einer konstruktiven Kritik – den Interessen >der< erforschten sozialen linken Bewegung dient. Er erläutert dabei: „I’ve always done what could be called



advocacy research, which involves undertaking research that ends up championing some cause or idea, or expounding on behalf of others.“ (Militant Research Hand-Book 2013, 9) Ross erwähnt in dem Text auch einen möglichen Weg, vorhandene Forschungskompetenzen >der< Bewegung anzubieten und dafür zu nutzen, dringende Themen tiefgreifend zu bearbeiten und Fragen zu beantworten, um Ziele >der< Bewegung zu unterstützen und Strategien effizienter zu machen. Er hebt weiter hervor, dass so ein Beitrag in Form von interner Forschung eine große Unterstützung leisten kann. Eine systematische Analyse des Themas bedeutet eine Menge Ressourcen: Zeit, Wissen und Forschungswerkzeuge, Geld. So sieht Ross aktivistische Forscher\*innen als einen wichtigen Teil >der< Bewegung: „This list of “clients” might also include a group of political activists who are too busy to devote time and energy to research, and who need tailor-made analysis to back up their actions or appeals to lawmakers.“ (Militant Research Hand-Book 2013, 10). So nochmal Ross zur praktischen Anwendbarkeit der Forschungsergebnisse: „The outcomes of the research are shaped in a way that can serve as a useful tool for the activist group, either to reflect on structure and process, or to assess the success of particular tactics. In many cases, especially where there are no media professionals on the ground to document events, the active witnessing of injustices on the part of militant researchers can be invaluable sources of protection and inspiration for comrades whose rights are being abused“ (Militant Research Hand-Book 2013, 10). Ähnlich wie Ross und Colectivo Situaciones verstehe ich auch meine Rolle als Forscherin. Spannend fand ich in diesem Kontext das Feedback von meinen Interviewpartner\*innen, die mehrmals darauf hingewiesen haben, dass es in ihrer Arbeit an zeitlichen und finanziellen Ressourcen fehle, eine Evaluation ihrer Bildungsarbeit zu machen, auch in Bezug auf erreichte Gruppen und Ausschlussmechanismen. Ich habe mehrmals von den Veranstalter\*innen und Trainer\*innen der aktivistischen Bildung wertschätzende Worte zu meiner Arbeit gehört, wobei auch mehrmals die Hoffnung ausgedrückt wurde, dass meine Forschung als ein wichtiges Feedback behandelt werden kann, dank derer auch Veränderungs- und Verbesserungsvorschläge formuliert werden, was ich in → Teil drei, Kapitel II versuche. Im Programm der von der Rosa-Luxemburg-Stiftung organisierten Veranstaltung „Salon Bildung“<sup>7</sup> am 10. Dezember 2020 ist bereits die Vorstellung meiner Forschungsergebnisse mit anschließender Diskussion angekündigt. Das Interesse an meiner Forschung verstehe ich als ein Zeichen für die Anschließbarkeit meiner Ergebnisse, Denkanstöße und Vorschläge an die aktivistische Bildungspraxis.

---

7 Veranstaltungsbeschreibung auf dem Flyer: „Mit dem Salon Bildung betreibt die Rosa-Luxemburg-Stiftung ein öffentliches Format, das in der Tradition politischer Salons steht. Bei den Veranstaltungen diskutieren wir zu aktuellen Themen der emanzipatorischen Bildung.“

## 2. Reflexive Grounded Theory

Neben der teilnehmenden Bewegungsforschung ist die Tradition der Grounded Theory für mich der zweite zentrale methodologische Bezug, hier vor allem die Ausführung von Franz Breuer in „Reflexive Grounded Theory: Eine Einführung für die Forschungspraxis“. Ähnlich wie Boger (2019) habe ich Breuers Auffassung der Grounded Theory als meinen methodologischen Bezugspunkt aus diesem Grund gewählt, dass er einen starken Fokus auf Subjektivität, Sprechposition und (Selbst-)Reflexion legt (deshalb auch der Name „*Reflexive* Grounded Theory“). Diese Aspekte sind zentral für meine Diskriminierungs- und Inklusionsforschung bezogen auf die aktivistische Bildung, sowie für meinen Forschungsstil, der autobiographische und autoethnographische Aspekte miteinbezieht. So dazu Breuer: „Unserem Forschungsstil liegt die Auffassung zugrunde: Der Forscher bzw. die Forscherin kommt selbst als Subjekt und Person im Kontext der sozialwissenschaftlichen Erkenntnisarbeit vor. Das methodologische Postulat, das aus diesem Grundgedanken folgt, beinhaltet eine selbstreflexive Herangehensweise an die Forschungsarbeit, (...); an die Tatsache, dass sie sowohl aufregend und herausfordernd wie belastend und schmerzlich sein kann“ (Breuer 2010, 115). Damit liefert Breuer mit seinem psychologischen Hintergrund eine ausgearbeitete Theorie davon, welche Rolle die (Selbst-)reflexion, die subjektive Wahrnehmung und das Agieren der forschenden Person das Konzept und die Ergebnisse der Forschung determiniert und wie damit so bewusst umgegangen wird, dass es ein transparenter Teil des Forschungsprozesses wird, der die Forschung bereichert. „So ist es für die meisten Aspekte der Inklusionsforschung von Vorteil, seine Sprechpositionen zu bedenken, seine Privilegien zu reflektieren und Diskriminierungserfahrungen als biographisches Erfahrungswissen mit hegemonial-wissenschaftlichem Wissen kritisch in Verbindung setzen zu können.“ - merkt Boger an (Boger 2019, 124), die auf diese Weise argumentiert, warum sie mit Breuers Version der Grounded Theory arbeitet. Wie ich in → Teil eins, Kapitel III, Punkt 2 genauer zeige, hatte ich nur aufgrund meiner eigenen Positionierung, dem Hintergrund und der Erfahrung als politische Aktivistin Zugang zu den Räumen, die ich erforscht habe. Ohne meine klare und transparente Positionierung als Person, die sich als Teil >der< Bewegung versteht, in diesen bestimmten sozialen Kreisen aktiv und erkennbar ist, hätte ich meine Forschung nicht durchführen können. Diese Positionierung, sowie meine eigenen Erfahrungen und Reflexionen zu dem Thema, mit dem ich mich in meinen Interviews und im Text auseinandergesetzt habe, hat auch die Forschungsfragen und letztendlich auch die Thesen und die Struktur der Arbeit mit beeinflusst. Die RGT hat mir den Raum, den Rahmen und die Hinweise geboten, wie ich meine Erfahrung

transparent in meine Forschung integrieren kann: „Es gilt in [Breuers] Grounded Theory mit seiner Subjektivität zu arbeiten und nicht mit einer Phantasie der sowieso unmöglichen Ausmerzung dieser“ (Boger 2019, 124).

RGT bietet einen gewissen Stil an, auf analytische Weise über soziale Phänomene nachzudenken. (Breuer 2010, 41) Dieser Stil entspricht meinen Grundprinzipien und Vorstellungen darüber, wie eine verantwortungsvolle Bewegungsforschung aussehen sollte, die zugleich neue kritische Erkenntnisse ermöglicht und zulässt, mit dem erforschten Milieu, den Personen und Gruppen zu sympathisieren und sie in der Forschung als Partner\*innen der Debatte, und nicht allein als „Forschungsobjekte“ bzw. „Objekte der Analyse“ wahrzunehmen. Sie werden damit in den Prozess der Deutungs- und Erkenntnisentwicklung miteinbezogen. Mehr zu meinen Grundprinzipien, die alle ihre Stimme und Anerkennung im Feld der RGT finden, schreibe ich ausführlich in → Teil eins, Kapitel IV. Die Reflexive Grounded Theory (weiter RGT genannt) stellt eine mittlerweile anerkannte, wissenschaftliche, qualitative Forschungsmethode dar und ist somit eine Methode im akademischen, traditionellen Sinne. Die Arbeitsweise nach der Grounded Theory ist radikal induktiv (Boger 2019, 109) und wird von daher besonders gerne bei Diskursanalysen nach Foucault, wie auch in der Ethnographie verwendet: „Sie [die, die die Grounded Theory für ihre Forschung verwenden] betrachten die Welt zuerst vom Gegenstand aus oder auf ein bestimmtes Feld zentriert, nicht von der Theoriegeschichte her. Folgerichtig stehen sie Pate für zahlreiche induktive Methoden. Dabei sind Methode, Wissenschaftstheorie und die so entstandene Theorie bei Autoren wie Bourdieu, Foucault, aber eben auch bei der GTM untrennbar verworren“ (Boger 2019, 109). Strübing (2008) definiert die Grounded Theory als Verfahren der empirisch begründeten Theoriebildung. Die Arbeitsweise nach der Grounded Theory lässt sich nach Boger (2019) in folgenden Punkten charakterisieren: im Forschungsprozess gibt eine Bewegung auf einer induktiven Linie „Punkte – Achsen/Knoten/Cluster – Theorien/Felder/ Bereichstheorien – Theoriearchitekturen“ (Boger 2019, 109). Infolgedessen trägt die Theorie die Spuren der Methode in sich: „Es kommt zu einer starken Verwebung von Theorie und Methode“ (Boger 2019, 109). Schließlich kristallisiert sich als Ergebnis des induktiven Verfahrens eine ontologische Problemstellung heraus (Boger 2019, 109). Boger charakterisiert die Grounded Theory weiter mit folgender Beschreibung von deren Herangehensweise: „Die Grounded Theory ist eine qualitative Methode, die zu den sogenannten >Coding-Verfahren< gehört; es wird also kodiert. Wie der Name verrät, ist das Ziel des Verfahrens eine im Empirischen gegründete und begründete Theorie zu erstellen. Die Grundidee ist, durch das Bilden von Kategorien aus dem empirischen Material heraus in verschiedenen Stufen der Abstraktion eine Theorie über den Zusammenhang der so gewonnenen Konzepte zu generieren und zu plausibilisieren. Sie wurde um 1967 von Glaser und Strauss

entwickelt und stammt aus dem amerikanischen Pragmatismus, nach dem es zu beobachten gilt, wie Menschen durch ihr Tun, also in ihrer Praxis, Antworten auf die gegebene Situation, Lösungen für die Probleme, die sich ihnen stellen und Reaktionsweisen auf krisenhafte Momente finden und variieren.“ (Boger 2019, 113-114). Die RGT liefert also einen Werkzeugkasten dafür, Texte, sowie soziale Ereignisse und Symbolisierungen zu verstehen, zu deuten und zu interpretieren. Um die Frage danach zu beantworten, wie der Forschungsablauf nach der RGT abläuft, kann man blitzschnell zusammenfassend sagen: auf der Basis von Erfahrungsdaten aus alltagsweltlichen Kontexten werden – von einer vorläufigen Problematisierungsperspektive ausgehend – theoretische Konzepte und Modellierungen entwickelt und dabei fortwährend rekursiv an die Erfahrungsebene zurückgebunden. Die entsprechende Theorie eines sozialen Weltausschnitts bzw. eines Problemthemas wird gegenstandsgegründet (*grounded*) bearbeitet (Breuer 2010, 39). Im Prozess von abwechselnder Bewegung zwischen Datenerhebung und Datenauswertung entstehen gegenstandsbegründete Begriffe (Codes, Kategorien), die im Laufe der Forschung immer weiter ausgearbeitet und theoretisch verdichtet werden. Im Prozess der Kodierung findet also eine theoretische Generalisierung statt: „Das Kodieren ist theoretisch, es dient also nicht bloß der Klassifikation oder Beschreibung der Phänomene.“ (Strauss 2011, 74; Breuer 2010, 41). Mit dem theoretischem Kodieren wird also gemeint, dass das Verfahren über das Deskriptive hinausgehen muss. Am Ende einer Grounded Theory-Arbeit steht demnach tatsächlich eine Theorie und nicht nur ein Modell (...)“ (Boger 2019, 117). Bei der Auswertung und Ausdifferenzierung guckt sich die forschende Person erstmal scheinbar kleine, oder unwichtige Kontraste in Bezug darauf an, wie die Akteur\*innen verortet sind. Ein charakteristisches Element der RGT ist die Logik vom Vergleichen zwischen erforschten Phänomenen. Aus so konstruierten Vergleichen erwachsen allgemeinere theoretische Konzepte (Breuer 2010, 41). Das Konstruieren von Vergleichen generiert gleichzeitig die Fragen, die die weitere Richtung und Struktur der Forschung bestimmen. Im Kontext dieser Arbeit haben sich folgende Vergleiche und somit „generische Fragen“ (Boger 2019, 119) ergeben:

- Vergleich innerhalb der Sammlung von erforschten Bildungsträgern: Wie ist das Politik- und Bildungsverständnis der Initiative? Wie prägt es die Form, Inhalte und Adressat\*innen der aktivistischen Bildung?
- Vergleich in Bezug auf soziale Positionierung der interviewten Trainer\*innen auf den Privilegierungs-/ Diskriminierungsachsen. Was sind hier die Gemeinsamkeiten und Unterschiede?
- Vergleich in Bezug auf den diskursiven Umgang der Trainer\*innen mit Beteiligungsstrukturen in aktivistischer Bildung. Welche Positionen werden hier vertreten und wie werden sie diskursiv vorgestellt?
- Vergleich der Akteur\*innengruppen innerhalb >der< Bewegung in Bezug auf soziale

Positionierung. Was sind hier die Gemeinsamkeiten und Unterschiede? Wie positionieren sich die Akteur\*innen selber? Was wird hier in >der< Bewegung zum Thema gemacht und was nicht? Warum?

Die Trennschärfe kann dabei bei dem RGT-Verfahren intuitiv bestimmt werden, wobei zum Beispiel bei der Dokumentarischen Methode die Schärfe sich erst in einer genauen komparativen Analyse ergibt. Das Kodieren nach der RGT kann erstmals offen und nicht trennscharf sein, eher frei und assoziativ geordnet. Aus trennscharfen Fällen entwickelt sich eine Typenbildung. Am Beispiel meiner Forschung sind das zum Beispiel drei Modi des Umgangs der Trainer\*innen mit wahrgenommenen Ausschlüssen in aktivistischen Bildungsräumen. Typisch für die RGT ist weiterhin die Herauskristallisierung von kontrastiven Fällen, die Diskurs und Narration weiter organisieren. In meiner Forschung war dies eine der Akteur\*innen – Sara, deren Verein und die von ihm angebotene Bildungsarbeit radikal anders als die der restlichen von mir analysierten Träger\*innen organisiert ist. Am Ende der Theorieentwicklung wird eine zentrale Kernkategorie herausgearbeitet, die – nach Breuer - „einen Schlüssel zum Verständnis des fokussierten Problemthemas liefert und das strukturierende Zentralkonzept darstellt“ (Breuer 2010, 53). Boger situiert diese Logik von Vergleichen im erkenntnistheoretischen Kontext von Deleuze und Guattari, die darin besteht, Unterscheidungen einzuführen, sich aber dabei möglichst der Bewertungen und Hierarchisierungen zu enthalten. Boger zeigt im methodologischen Teil ihrer Forschung auf, dass ein differenzierendes und vergleichendes Grounded-Theory-Verfahren mit dem Ansatz von Deleuze und Guattari (1977) kohärent sei, das nach Unterschieden sucht: „So verbringen Deleuze und Guattari den >Anti-Ödipus< einfach damit, Unterscheidungen einzuführen: Dies ist die neurotische Logik, jenes die psychotische; dies ist die psychoanalytische Interpretation, jenes der materialistische Zugang.“ (...) Kritisch zu denken, heißt im rhizomatischen Stil nicht mehr und nicht weniger als Kriterien zu entwickeln, mit denen sich Unterschiede aufzeigen lassen, die helfen, das Kartographierte ausdifferenzieren und die Falschtrennungen, die auf imperialen Unterscheidungs- und Grenzregimen basieren, aufzuheben.“ (Boger 2019, 53) So beschreibt Boger das transformative Moment der Forschung, sowohl im Verständnis von Deleuze und Guattari, als auch der Grounded Theory: die Tatsache, wie Daten geordnet und vorgestellt werden, welche Kriterien und Ebenen als differenzierend wahrgenommen werden und welche dabei außer der Systematisierung außen gelassen werden, sind bedeutend und politisch.

Wichtig ist dabei das Prinzip von möglichst großer Offenheit, die als Gegenteil einer Herangehensweise verstanden wird, wo am Anfang Hypothesen für die Forschung aufgestellt werden und das Ziel der Forschung in der Verifizierung der Hypothesen besteht. Dies determiniert von vornherein sowohl die Herangehensweise, die Schwerpunkte, als auch teilweise die Struktur

der Arbeit. Hier wird dagegen vermieden, jegliche Entscheidungen zu treffen und Annahmen zu machen, die sich nicht direkt, prozessual aus dem empirischen Material ergeben. Auf diese Weise bleibt die Forscherin offen für die Ereignisse, Interaktionen und Themen, die im Forschungsprozess unerwartet auf sie zukommen und lässt sich von ihnen begleiten. In diesem Kontext scherzt Boger (2019) über die „standardisierten“ Formulierungen der wissenschaftlichen Arbeiten, die in Exposés (also schon in der Einführungsphase der Forschung) im akademischen Jargon gerne verwendet werden, wie „Meine Arbeit soll dabei helfen,...“, „Diese Arbeit setzt sich als Ziel,...“, „Mein Text soll dazu beitragen, die Forschungslücke von... zu füllen“. In Anlehnung an die oben vorgestellte Herangehensweise systematisiert Boger (2019) die Grounded Theory als eine „radikal induktive“ Methode und damit meint sie folgendes: „Sie [die Vertreter\*innen der Grounded Theory] bewegen sich auf einer induktiven Linie der Form (mit differenten Bezeichnungen) ‚Punkte – Achsen/Knoten/Cluster – Theorien/Felder/Bereichstheorien – Theoriearchitekturen‘. (...) Sie kulminieren in einer ontologischen Problemstellung.“ (Boger 2019, 109)

Die abwechselnde Dynamik der Forschung beschreibt Roßhart (2016) in Bezug auf ihren Erkenntnisprozess als Zirkularität: „Thema klären/spezifizieren, Dokumente recherchieren, auswählen, lesen, Gespräche führen, interpretieren, kontextualisieren, schreiben – diese Aspekte (...) fanden nicht nacheinander und als in sich geschlossene Blöcke statt, sondern gleichzeitig bzw. zirkulär. (...) Diese zirkuläre Herangehensweise ergab sich im Grunde <<von alleine>>, organisch und intuitiv (...)“ (Roßhart 2016, 71). Das, was Roßhart an einer anderen Stelle „spiralförmiger Forschungsprozess“ (Roßhart 2016, 71) nennt, ähnelt der RGT, die als konstruktivistische und prozesshafte Herangehensweise verstanden wird. Während der Forschung wird also mehrmals zwischen unterschiedlichen Forschungsphasen – Datenerhebung, Datenauswertung, Kodieren, Theorie- und Modellbildung gewechselt und hin und her gesprungen. Wie Boger zusammenfasst: „Der Prozess beginnt demnach mit einer großen Offenheit, die in eine zunehmende Schließung mündet. Im letzten Schritt wird daher nicht mehr induktiv vorgegangen, sondern größtenteils deduktiv geprüft, ob etwas dagegen spricht, die Kategorien zu diesem Schlussmuster zusammenzufügen.“ (Boger 2019, 123)

### III.FORSCHUNGSPROZESS UND THEORIEBILDUNG

*Die Stärke der Grounded Theory Methode besteht nun genau darin, die Vielzahl an Datenquellen, die durch eine solche vielfach verworrene politische Praxis entstehen (wissenschaftliche Publikationen, Flyer, Plakatkampagnen, Tagebücher, Gremiendebatten, Philosophische Abhandlungen, Blogs, etc.), zu sortieren. Da das eigene Eingewobensein in die Praxis dabei selbst Teil der Methode ist, verfügt sie über die nötige Offenheit, das methodische Vorgehen dem Feld anzupassen.*

*(Mai-Ahn Boger 2019, 113)*

Da der Forschungsprozess nach der GTM notwendigerweise chaotisch ist und die Kunst der GTM darin besteht, dynamisch auf die Ereignisse und Erkenntnisse zu reagieren, die erst im Laufe des Forschungsprozesses auftauchen (interaktives-zyklisches Verfahren, das ich oben ausgeführt habe), entspricht die Struktur meines Textes keineswegs der Chronologie des Forschungsverfahrens. Da es aber aus methodologischer Sicht wichtig ist, transparent zu machen, wie ich zu meinen Begriffen, Thesen und Ergebnissen gekommen bin, möchte ich das an dieser Stelle tun. Ich stelle also zuerst kurz meine Theoriegenese und die erste grobe Themenbestimmung vor. Dann folgt ein Einblick in den Prozess der Datenerhebung und Erläuterung meines Feldzugangs in Bezug auf meine Positionierung. Ich beschreibe mein Agieren im Forschungsfeld, der Interviewführung sowie – ausgedehnt auf den ganzen Forschungsprozess – meine Theoriebildung, Interpretation und Ausdeutung der gesammelten Daten.

#### **1. Bestimmung des Forschungsfeldes**

In meinem Forschungstagebuch finde ich eine Notiz von Mai 2017: “Ich fühle mich im Moment, als würde ich langsam, aber konsequent um mein Thema herum kreisen, es aus unterschiedlichen Blickwinkeln ansehen und mich darauf vorbereiten weitere Schritte und Handlungen zu unternehmen.“ Im Prozess angefangen mit ersten informellen Gesprächen, über die Teilnahme an Workshops und Trainings und den dort gesammelten Erfahrungen, unterstützt durch

das Forschungskolloquium, haben sich meine Schwerpunkte und Hypothesen nach und nach herauskristallisiert. Meine Forschung wurde von einer mehrmonatigen Phase von *nosing around* initiiert – einem aufmerksamen, aber relativ zielunspezifischen Herumhängen und Schnüffeln im Forschungsfeld, mit einer Haltung „interessenlosen Interesses“. (Breuer 2010, 62). Meine erste generelle, thematische Forschungsorientierung war die Absicht, zur aktivistischen Wissensproduktion und dem wechselseitigen Wissenstransfer zwischen dem akademischen Milieu und linken, aktivistischen Bildungsinitiativen zu forschen. Kurz darauf, nach der ersten Lektüre und Recherche im spontanen *freestyle* modus habe ich begriffen, dass die Opposition Universität - Bewegung, von der ich ausgegangen bin, keine Bestätigung in der Realität findet und kein gutes Denkmuster darstellt. Die Identitäten sowohl politischer Bildner\*innen, als auch von Uni-Dozent\*innen sind komplex und – wie ich in meiner Arbeit genau aufzeige - überschneiden sie sich fast immer. Die Aufhebung der Opposition „Universität“ (wo zu einem großen Teil die Wissensproduktion und die Reproduktion von Wissens- und somit sozialen Ausschlüssen, Machtverhältnissen und Ungleichheit stattfindet) versus „Bewegung“, die meine ursprüngliche Voraussetzung und der Ausgangspunkt war, ist auf eine dialektische Weise zum Kern meiner Arbeit geworden.

Am Anfang wusste ich auch nicht, ob ich nur informelle und außerakademische Bildungsinitiativen zu meinem Forschungsbereich zählen oder auch politische Uniinitiativen (wie studentische, selbstorganisierte Gruppen und AStas) berücksichtigen werde. In der späteren Phase meiner Forschung, im Laufe der weiteren Fokussierung und Ausdifferenzierung hat sich der Uniaktivismus in meiner Wahrnehmung als eine getrennte Kategorie herausgebildet. Ich entschied mich sie nicht in mein Forschungsfeld einzubeziehen. Der Grund dafür war folgender: den studentischen Aktivismus zu untersuchen, der darauf abzielt, die Universität als kapitalistische Establishment-Institution zu kritisieren und zu verändern, würde eine Reihe von weiteren Analysen, Kontextualisierungen und Fragestellungen erfordern, die im Kontext meines zentralen Forschungsinteresses (Umgang mit Ausschlüssen in internen Lernprozessen >der< linken Bewegung) zu breit gewesen wäre. Da es mir in meiner Forschung grundsätzlich um Prozesse der Wissensproduktion geht, die zu einem großen Teil in akademischen Räumen und Diskursen stattfinden, wird die Kritik an der Universität als kapitalistischer Institution in meinem Text sowieso mehrmals wiederkehren. Sie bleibt jedoch ganz bewusst am Rande, als einer von mehreren diskursiven, politischen und sozialen Kontexten, die ich bei der Interpretation meines empirischen Materials berücksichtigt habe. Der zweite Schnittpunkt meiner Forschung und des Uniaktivismus besteht darin, dass Uniaktivist\*innen, neben Klimaaktivist\*innen, Autonomen und Antifas, sowie



Recht-auf-Stadt-Initiativen sich als am zahlreichsten repräsentiertes Milieu in den Workshops, Trainings und Fortbildungen für Aktivist\*innen erwiesen haben, die ich besucht und erforscht habe. Mein ursprüngliches Interesse war dabei, die Kontakte der aktivistischen Trainer\*innen und ihres Austauschs mit der Universität, sowie die Anwendung von akademischem Wissen in der informellen Bildung für die linke Bewegung zu erforschen.

Bevor ich angefangen habe, mich im Rahmen meiner Doktor\*inarbeit mit dem Thema zu befassen, habe ich aktivistische Bildung stark mit anarchistischen Ideen und der Hausbesetzerszene verbunden. Das hängt mit der Geschichte meiner politischen Sozialisierung zusammen. Mein erster Kontakt mit selbstorganisierter Graswurzelpolitik, und zwar von der Punkszene, war in Warschau in den Jahren 2000 – 2007. Seit meinem Umzug nach Berlin im Jahr 2008 habe ich regelmäßig verschiedene aktivistische Workshops besucht, die aber alle durch befreundete anarchismusaffine Kreise aus Warschau und Berlin organisiert wurden. Der Beginn meiner Promotion, der Kontakt mit der Rosa-Luxemburg-Stiftung und meine Teilnahme an den Workshops, von denen ich durch die Stiftung erfahren habe, war für mich also eine große Veränderung, die mich in Kontakt mit ganz neuen Kreisen >der< linken Bewegung in Deutschland brachte. Was mir zuerst aufgefallen ist, war das professionelle Auftreten der Teilnehmenden, ihre Eloquenz, ihr Selbstbewusstsein, die beeindruckende Vernetzung deutschland- und weltweit. Es war sofort zu spüren, dass es elitäre und gut gebildete Kreise sind. Das hat mich weiter dazu angeregt zu untersuchen, was für aktivistische Bildung es überhaupt in Deutschland gibt – auf was für einem Feld ich mich bewege? Diese Erfahrungen und Bemerkungen haben mich auch zur Fokussierung des Forschungsfeldes hingeführt, nämlich mich auf institutionalisierte Akteur\*innen aktivistischer Bildung zu konzentrieren, wie Stiftungen und Vereine. Der Grund dafür war meine Hypothese, dass der Grad der Institutionalisierung, Finanzierung und Professionalisierung einen entscheidenden Einfluss darauf hat, wer mit den Bildungsangeboten erreicht und gestärkt wird. Die Ergebnisse meiner Forschung bestätigen diese Hypothese, die ich in den nächsten Kapiteln ausführlich darstellen werde.

Nach einer groben Recherche hatte ich eine Liste von etwa 40 Initiativen und Einzelpersonen erstellt, die für meine Forschung potenziell wichtig und spannend sein könnten. In dieser Phase waren für mich außerdem die Broschüren und Publikationen zur Bildung der Rosa-Luxemburg-Stiftung, sowie ihre Bildungsmaterialien besonders hilfreich. Sie haben mich zu weiteren theoretischen Kontexten und diskursive Verankerungen hingeführt, und lieferten mir Hinweise auf Autor\*innen, die zum Thema arbeiten, wie Miriam Pieschke und Robert Maruschke.

## 2. Datenerhebung

### 2.1. Guter Zugang zu aktivistischen Bildungsräumen

Im Jahr 2018 wurde ich in ein einjähriges Fortbildungsprogramm für Aktivist\*innen aufgenommen (den Namen gebe ich aufgrund der Anonymisierung nicht an). Als Teilnehmerin des Programms hatte ich damit besonders gute und unterstützende Bedingungen, um den empirischen Teil meiner Forschung durchzuführen. Das Format der Fortbildung hat mein Vorhaben unterstützt, mir einen umfassenden Überblick über das Spektrum der aktivistischen Bildung zu verschaffen: zur Gestaltung und Leitung eines jeden Moduls wurden unterschiedliche Personen, die sich linke politische Bildung als Ziel setzen, eingeladen. Die Personen waren in verschiedenen Stiftungen, Organisationen und Vereinen aktiv und haben meistens als Selbstständige gearbeitet. In den Gesprächen mit den Workshopleiter\*innen wurde ich auf weitere Gruppen hingewiesen, die im gleichen Spektrum handeln (Schneeballeffekt). Über eine Trainerin, die mit Migrant\*innen arbeitet, habe ich von anderen Gruppen und Initiativen erfahren, die sich an Migrant\*innen richten. Über einen Trainer, der knapp zwanzig Jahre Erfahrung in Trainings für die autonome Linke hat, habe ich das Spektrum des radikallinken Aktionstrainings kennengelernt. So habe ich auch das Angebot von weiteren Initiativen und Vereinen verfolgt und sie besucht.

In meiner Fortbildung, sowie weiteren Workshops und Trainings hatte ich die Möglichkeit, die interviewten Personen erst kennenzulernen und mich kennenlernen zu lassen, meine Tätigkeiten und mein Engagement in informellen Privatgesprächen und Vorstellungsrunden vorzustellen. Dank dieses Rahmens und des einjährigen, regelmäßigen und strukturierten Prozesses hatte ich die Chance, eine Beziehung zu meinen Interviewpartner\*innen aufzubauen. Die Interviews hatten die Form und Stimmung eines Austauschs zwischen *Insider\*innen*. Vertrauen und Sich-kennen haben ein viel weiteres Feld von Möglichkeiten in Bezug darauf geschaffen, welche (sensiblen) Themen ich ansprechen kann, wie dies geschehen kann (viel direkter) und auf welche Themen meine Gesprächspersonen sich einlassen werden. Die Interviewpartner\*innen haben mich im Moment des Interviews schon aus den Privatgesprächen und Workshopsituationen gekannt, kannten also auch meine politische Orientierung und die aktivistische Biographie.

Die Weiterbildung gab mir auch den perfekten Rahmen, um eine partizipative Forschung durchzuführen. Ich habe insgesamt an zehn intensiven Workshopwochenenden, von unterschiedlichen Trainer\*innen und Gruppen deutschlandweit organisiert und geleitet, teilgenommen. Die Struktur der Weiterbildung hat mich mitgenommen und viel organisatorischen, logistischen Aufwand und Kommunikationsarbeit erspart.

Ich fühlte mich in den aktivistischen Bildungsräumen als Forscherin willkommen und meiner Anfrage, in den Workshops und Trainings die Doppelrolle der forschenden Teilnehmerin einzunehmen, wurde mit Offenheit und Interesse begegnet, sowohl seitens der Organisator\*innen, als auch der anderen Teilnehmenden. Die Tatsache, dass die Teilnahme an einem Workshop bzw. einem Training auch Teil meiner Doktor\*inarbeit war, habe ich den Organisator\*innen vor der Veranstaltung jedes Mal kommuniziert und meistens zugleich nach der Möglichkeit gefragt, ein Interview mit ihnen durchzuführen. Den anderen Teilnehmenden habe ich dagegen nur in informellen Gesprächen davon erzählt, wenn wir irgendwie auf das Thema kamen. Das heißt, dass ich kein öffentliches Coming Out über meine Forschung während der Veranstaltungen hatte. Die Offenheit der Organisator\*innen und Trainer\*innen, sowie der Teilnehmenden hat mich manchmal sogar überrascht und zum Nachdenken gebracht, was das eigentlich aussagt. Ich wurde in Warschau sozialisiert, dort haben die ersten Jahre meiner Politisierung stattgefunden. In Warschau, wo damals linksradikaler Aktivismus mit der Hausbesetzerszene, Punkrock, Anarchismus und gleichzeitig militanter Antifa gleichgesetzt wurde, gab es praktisch keine „Durchlässigkeit von Grenzen zwischen Insidern und Outsidern“ (Breuer 2010, 33). Jede Person, die zum ersten Mal eine Veranstaltung in dem Warschauer besetzten Haus besucht hat, wurde mit Verdacht beäugt, selbst dann, wenn die Person von Insider\*innen begleitet wurde, war es nicht leicht, Zutritt zur „Szene“ zu haben. „Insider\*in zu werden“ dauerte meistens jahrelang und erforderte eine Reihe von revolutionären Heldentaten. Die Personaldaten und Informationen über die politischen Aktivitäten wurden streng geschützt. In diesem Kontext hätte es niemals geklappt, als Forscherin und Akademikerin Zugang zu diesem Feld zu erhalten und eine Recherche innerhalb >der< Bewegung zu machen. Mittlerweile hat sich in dieser Hinsicht in Polen viel verändert. Die politische Situation ist anders und damit auch der Fokus von sozialen Bewegungen. Die Kooperation zwischen liberalen Medien, Wissenschaftler\*innen und linksradikalen Aktivist\*innen sind zu möglichen Handlungsstrategien geworden und dadurch auch in aktivistischen Kreisen häufiger geworden.<sup>8</sup> In den letzten Jahren allerdings ist eine Tendenz zum vorsichtigen Umgang mit Bündnissen und Kooperationen mit politischen Parteien und Mainstream-Medien zu beobachten.<sup>9</sup>

---

8 Hier siehe zum Beispiel das Bündnis „Kolorowa Niepodległa“ im Jahr 2011 - eine Blockade der nationalistischen Parade am polnischen Unabhängigkeitstag am 11.11., zu der die autonome antifaschistische Bewegung das zentroliberale Spektrum rund um Gazeta Wyborcza zur Kooperation eingeladen hatte. Im Endeffekt wurde die Veranstaltung von liberalen Politikern, wie dem Businessman Janusz Palikot genutzt, der seine Rede auf dem Blockadepodium hielt und sich als Vertreter und Pressesprecher von „Kolorowa Niepodległa“ verstand.

9. Ein Erfolgsbeispiel davon war die antifaschistische Streetparade am 11.11.2019 in Warschau, organisiert vom Bündnis „Antifaschistische Koalition“, zu deren Organisation ausschließlich radikallinke Gruppen aus dem ökologischen, antifaschistischen und queerfeministischen Spektrum eingeladen wurden und die sich stark antikapitalistisch positioniert hat. Mehr zu den Handlungsstrategien der polnischen antifaschistischen Bewegung siehe zum Beispiel im Interview mit dem Warschauer Aktivist Harcerz: online verfügbar unter: <https://www.youtube.com/watch?v=x5VSwbjNiWQ>, zuletzt geprüft am 20.07.2020

Auch in Berlin war ich nach dem Umzug 2008 weiter in einem Kontext unterwegs, der für deutsche und auch für Berliner Realitäten hermetisch und verschlossen war. In meinem damaligen Hausprojekt Rauchhaus wurde jede Anfrage von Journalist\*innen, eine Reportage zu drehen, oder einen Artikel über das Hausprojekt zu verfassen, vom Plenum kategorisch abgelehnt. Sowohl im einen wie auch im anderen beschriebenen Umfeld hatte ich intuitiv gefühlt, dass diese strengen Eintrittsregeln kontraproduktiv für >die< Bewegung sind, die eher darüber reflektieren sollte, wie sie neue Sympathisant\*innen und Unterstützer\*innen gewinnt, die die Ziele ihrer Arbeit an die Gesellschaft und die Öffentlichkeit kommuniziert, das Wissen an die nächsten Generationen von Aktivist\*innen weitergibt... Auf die Kultur der Inklusivität und des bewussten „Knowledge Sharing“ bin ich erst im Umfeld der aktivistischen Workshopleiter\*innen und der DIY-Bildungskollektive gestoßen.

Weiteren Einfluss auf meinen Zugang zum Feld hatten vermutlich einerseits mein Promotionsstipendium der RLS, das als eine klare Positionierung als linke, sozial engagierte Person mit einer aktivistischen Biographie galt und vermutlich meine Positionierung als osteuropäische, feministische Aktivistin. In >der< sozialen Bewegung in Deutschland habe ich immer viel Solidarität mit der polnischen radikallinken Szene erlebt, sowohl in Form von finanzieller Unterstützung (Solipartys für polnische und osteuropäische politische Initiativen), als auch bei gemeinsamen politischen Projekten und auch auf persönlicher Ebene. Viele Personen haben ihren Enthusiasmus gezeigt und Interesse an den Ergebnissen geäußert. Manche haben mir ihre Hilfe beim „Kontakte gewinnen“ und „ins Feld kommen“ angeboten. Meine nächsten Kontakte und Interviewpartner\*innen habe ich durch den „Schneeballeffekt“ gewonnen. Je weiter ich in der Forschung voran kam, desto einfacher war es auch für mich, mein Vorhaben und die Schwerpunkte vorzustellen. Das Vertrauen von Personen und Initiativen, die mir schon Interviews gegeben hatten, hat vermutlich wie eine „Visitenkarte“ gewirkt, dank der es für mich einfacher wurde die nächsten Gesprächspartner\*innen zu gewinnen. Viele Menschen, mit denen ich in Kontakt getreten bin, waren akademisch geprägt, hatten selber große Erfahrung mit akademischer Forschung, als Student\*innen, wissenschaftliche Mitarbeiter\*innen, oder Uni-Dozent\*innen.

## **2.2.Interviews mit aktivistischen Trainer\*innen**

An dieser Stelle möchte ich auch meine Entscheidung transparent machen, Interviews mit aktivistischen Trainer\*innen durchzuführen und diese als zentrales Forschungsmaterial zu behandeln. Die Trainer\*innen aktivistischer Bildung sind gleichzeitig auch (Mit)veranstalter\*innen

von Bildungsangeboten und Autor\*innen der Workshopprogramme und Abläufe von Fortbildungen, Workshops und Trainings. Ich habe angenommen, dass ich durch diese Herangehensweise einen direkten Zugang zu den Hintergründen der Entscheidungen über Workshopinhalte, Bewerbungsverfahren, die Anstellungsstruktur, sowie den finanziellen und institutionellen Rahmen der Bildungsangebote gewinne. Außerdem wollte ich dadurch die Möglichkeit erhalten, in einen direkten Austausch über wichtige Fragestellungen, Herausforderungen und Veränderungsmöglichkeiten aktivistischer Bildung einzusteigen. Wichtig war mir auch das nähere Kennenlernen der Autor\*innen von aktivistischen Bildungsangeboten, ihren Lebenssituationen, Geschichten und Hintergründen. Mit der Fragestellung nach Privilegierungs- und Diskriminierungsmechanismen haben sich diese biographischen Informationen und Selbstreflexionen darüber als relevant und wichtig ergeben. Ich habe an den Workshops, Trainings und Kursen meiner Interviewpartner\*innen teilgenommen und begleitend ein Forschungstagebuch geführt, in dem ich meine Erfahrungen und Bemerkungen zu den Veranstaltungen, wie auch zu informellen Gesprächen mit anderen Teilnehmenden notiert habe. (mehr dazu unter → Teil eins, Kapitel III, Punkt 5).

Die Interviews, die ich durchgeführt habe, verstehe ich als Expert\*inneninterviews. Die Interviews haben mir den Zugang zu Informationen über den organisatorischen und finanziellen Rahmen der aktivistischen Bildung erlaubt. Darüber hinaus konnte ich durch sie erfahren, welche Theorien dort rezipiert und welche Materialien verwendet werden. Gleichzeitig habe ich auf der Interpretationsebene Deutungsmuster herausgearbeitet. Dabei bin ich inhaltsanalytisch und rekonstruktiv vorgegangen, was in der Narration und Textstruktur meiner Arbeit sichtbar wird. Auf jede Interviewpassage folgt erst einmal die Paraphrasierung der Inhalte in meiner Auslegung, mit der ich transparent mache, wie ich die Aussage verstehe. Erst anschließend folgt die Interpretationsebene.

In möchte jetzt die Entwicklung meines Fragebogens darstellen. Der Fragebogen bzw. die Übersicht über die Interviewfragen befindet sich in der Anlage 3. Als Erhebungsmethode habe ich die leitfadengestützten Interviews mit Trainer\*innen und Organisator\*innen aktivistischer Bildung gewählt. Der Fragebogen diente mir lediglich als Orientierung, das heißt ich habe mit einem halbstrukturierten Interviewleitfaden gearbeitet. Der Interviewleitfaden teilt sich in acht Blöcke. Im ersten Teil geht es zunächst um ein „Aufwärmen“, Platz für *Small Talk*, persönliche Vorstellung und Vorstellung der Bildungsinitiative, in der meine Interviewpartner\*in tätig ist. Im zweiten Teil handelt es sich um Prozesse der Wissensproduktion, der Rezeption von pädagogischen Konzepten und vermittelten Ideen. Im dritten Teil frage ich nach den Visionen und Utopien, die die Initiative verfolgt. Ich habe hier auch eine Frage explizit zum Anarchismus gestellt, da sie mir im Kontext

meiner eigenen Aktivismus- und Bildungserfahrungen besonders wichtig war. Der vierte Block zielt darauf, einen Platz für (Selbst-)reflexionsprozesse zu lassen, eventuelle Gefühle von Stolz, Freude, Motivation in den Raum einzuladen. Die Fragen in diesem Teil wurden so formuliert, dass sie eher positive Gefühle auslösen. Danach folgen zwei Fragen, die das Herzstück meines Interviews bilden und zwar die Fragen nach Diskriminierungsmechanismen und nach der finanziellen Verwicklung der Bildungsarbeit. Erst dann wurde explizit nach eventuellen Diskriminierungen und Ausschlüssen gefragt. Nach dem theoretischen Sampling, also nach einer ausführlichen Analyse und der Auswertung meiner ersten Interviews habe ich die Entscheidung getroffen, mich auf Beteiligungsstrukturen in der aktivistischen Bildungsarbeit zu fokussieren. Die Frage nach den Finanzierungsmechanismen habe ich aber trotzdem stehen gelassen, weil ich vorausgesetzt habe (diese Annahme hat sich in meinen Interviews bestätigt), dass dieser Aspekt unmittelbar mit den Beteiligungsstrukturen in den aktivistischen Bildungsräumen verbunden ist. Im sechsten Block frage ich nach den Herausforderungen, Zweifeln und Frustrationen in der aktivistischen Bildungsarbeit. Dieser Block war als Fortführung und Vertiefung des fünften Blocks zu den Beteiligungsstrukturen und der Finanzierung gedacht. Im Anschluss werden die Befragten motiviert Forderungen zu stellen, Veränderungsvorschläge zu machen und zu konzipieren, was und wie an ihrer Arbeit verbessert werden könnte. Die letzten zwei Blöcke sind als Abschlussphase gedacht. Sie regen dazu an, die Fragen an mich zu formulieren und eventuelle Wünsche auszudrücken. Im letzten, achten Block habe ich zusammen mit meiner Gesprächspartner\*in reflektiert, wie unser Gespräch gelaufen ist. Ich habe auch danach gefragt, ob der Person eine interessante Frage auffällt, die sie sich wünschen würde, gefragt zu werden. Nach jedem Interview habe ich den Leitfaden minimal modifiziert und erweitert. Die Themenblöcke und deren Reihenfolge ist aber gleich geblieben.

Die Gespräche selbst hatten einen entspannten Ablauf. Es gab dort Raum für spontane Fragen und Veränderungen in der Themenreihenfolge. Ich habe Anregungen vonseiten meiner Interviewpartner\*innen zugelassen und bin ihnen (in einem begrenzten zeitlichen Rahmen) nachgegangen. In meinem ersten Interview habe ich prüfen können, ob der vorbereitete Fragebogen die Interviewten anregt, Fragen zu den Themen, die ich spannend finde und über die ich mehr erfahren will, ausführlich zu beantworten, ob das Gespräch fließt und ob es die richtige Menge an Material für ein etwa 90-minütiges Gespräch ist. Ich habe versucht, die Fragen möglichst offen zu formulieren, damit ich den Befragten keine Begriffe und Themen aufzwinge. Ich habe auch versucht, Schlüsselbegriffe, die für mich wichtige Filter sind, wie zum Beispiel: „Institutionalisierung“, „Wissenstransfer“, „intellektuelle Eliten“ solange nicht zu benutzen, bis

meine Gesprächspartner\*in sie nicht selber verwendet hat. Die Frage nach Beteiligungsstrukturen und eventuelle Ausschlüsse taucht erst im fünften Block auf. Meine Gespräche gelten also in Breuers Nomenklatur als „narrative Interviews“: „dem Untersuchungspartner [wird] ein großer Freiraum hinsichtlich selbstbestimmter Darstellungsweisen gegeben, der aber auch aufgrund seiner (impliziten) Verbindlichkeiten (sogenannter „Zugzwänge“ des Erzählens) ein hohes Maß an Verdeutlichungsbemühungen hervorruft“ (Breuer 2010, 64). In anderen Worten: durch eine offene Art Fragen zu stellen, konnten meine Interviewpartner\*innen selbst bestimmen, worüber sie reden wollen. Die Tatsache, dass dieses, und nicht ein anderes Thema aufgetaucht ist, wird dabei als bedeutsam gesehen.

Nach jedem Interview habe ich in meinem Forschungstagebuch reflektiert: Wie ist das Gespräch gelaufen? Wie habe ich mich in der Gesprächssituation gefühlt und verhalten? Wie habe ich reagiert und warum? Habe ich das Gespräch geleitet, oder hat die zweite Person das Gespräch dominiert? Diese Notizen haben mir dabei geholfen, mich wieder von dem/der GesprächspartnerIn zu distanzieren und eine andere Perspektive zu gewinnen, wo andere Aspekte sichtbar geworden sind. Ich habe insgesamt acht etwa 90-minütigen Interviews durchgeführt und aufgenommen. Die pädagogische Arbeit der interviewten Personen, sowie der Stiftungen und Vereine, für die sie arbeiten, und deren genaue Inputs und Inhalte habe ich dabei lediglich als Hintergrund meines Themas behandelt und in dieser Arbeit nur punktuell und kontextbezogen dargestellt.

### **2.3. Das Forschungstagebuch als begleitendes empirisches Material**

Ich habe von Anfang meiner Forschung an ein Forschungstagebuch geführt. Neben den durchgeführten Interviews waren die darin enthaltenen Notizen später wichtiges empirisches Material für mich, das ich in den Phasen der Interpretation und der Theoriegenerierung häufig in meine Arbeit einbezogen habe. Im Forschungstagebuch habe ich meine Eindrücke, Gedanken und Emotionen während des gesamten Forschungsprozesses dokumentiert: Die Situationen während der Interviews, der aktivistischen Workshops, die Eindrücke zu den Personen, inhaltliche Notizen aus den Workshops, erste, spontane Ideen zu Konzepten und Begriffen, kurz: die gedanklichen Prozesse, die an verschiedenen Orten und manchmal unerwartet in den Jahren 2016-2019 stattgefunden haben. In diesem Zeitraum habe ich viele Menschen kennengelernt und viele Veranstaltungen besucht, die wichtige Reflexionen und Denkprozesse angestoßen haben und mich verändert haben. So habe ich auch in mir ausgelöste subjektive Eindrücke, körperliche Reaktionen und Gefühle als mögliche Informationsquellen betrachtet. In Kontakten mit meinen

Gesprächspartner\*innen bin ich beispielsweise durch deren Autorität und Souveränität beeindruckt oder eingeschüchtert gewesen. Alle diese scheinbar unwichtigen Randinformationen können als wichtige Informationsquelle betrachtet werden. So ein sensibler Umgang mit interpersonellen Dynamiken und emotionalen Reaktionen wird auch in der RGT berücksichtigt. Breuer empfiehlt, möglichst viele Aufzeichnungen und Erinnerungsprotokolle anzufertigen, um persönliche Eindrücke festzuhalten, sowie nachträgliches Protokollieren aus dem Gedächtnis (Breuer 2010, 60). In meinem Forschungstagebuch habe ich außerdem Eindrücke aus den besuchten Veranstaltungen und Aussagen der Workshopteilnehmenden aufgeschrieben, die für mein Thema relevant schienen oder emotionale Reaktionen (positive oder negative) in mir hervorgerufen haben. Manchmal waren es Äußerungen während informeller, individueller Gespräche, manchmal Aussagen, die öffentlich während der Workshops geäußert wurden.

Die zusätzliche Qualität des Forschungstagebuchs ist die Verschmelzung von scharfen Grenzen zwischen Datenerhebung, Auswertung und Verschriftlichung. In einem akademischen, standardisierten, dreistufigen Verfahren geht meines Erachtens die Verbindung mit dem eigenem emotionalen und leidenschaftlichen Bezug zum Thema verloren, in dem die Forschung als persönliches Werk ihren Ursprung hat. Aus meiner Sicht ist dies auch der Grund, warum akademische Texte häufig kantig, trocken und leblos wirken. Dank des Forschungstagebuchs, in dem Eindrücke, Emotionen, spontane Bemerkungen unverbindlich festgehalten werden können, entstehen von Anfang des Forschungsprozess an Texte. Diese ergeben später eine wichtige und lebendige Materialsammlung, deren Elemente nach Belieben als Objekte der Analyse und Interpretation dienen oder in Fragmenten in den Abschlusstext Eingang finden können.

### **3.Theoriearchitektur in meiner RGT**

Eines der wichtigsten Elemente, die die RGT charakterisiert, ist eine Verwebung zwischen allen Forschungsebenen: Methode, im Laufe der Forschung entwickelte Theorie, sowie Epistemologie, Wissenschaftstheorie und Wissenschaftsphilosophie, die die forschende Person übernimmt bzw. entwickelt. Alle diese theoretischen Elemente, die in der ersten, intensiven Lesephase der Forschung immer zahlreicher und komplexer geworden sind, schienen überfordernd und verwirrend. Damit ich in all der Literatur nicht versinke, habe ich am Anfang eine grobe Rüstung, eine Mappe des Wissens zu meinem zuerst grob als „aktivistische Bildung“ formuliertem Forschungsthema erstellt. Ich habe dort – erstmal nur für mich – die gelesene Literatur in Hauptkategorien geordnet nach der Funktion, die sie in meiner Forschung haben, wie: Methode



(u.a. Breuer 2010), Metareflexion über wissenschaftliche Methoden (u.a. Fleck 1980, Boger 2019), von mir übernommene und vorausgesetzte Erkenntnistheorie (u.a. Foucault 1981, 2003, Deleuze, Guattari 1977), Literatur zur Pädagogik - sowohl „klassische“ Werke (u.a. Freire 1996, Gramsci 1994, 1996) als auch aktuelle Texte zum Thema (u.a. hooks 1994, 2003, 2010, Ahmed 2012), Bewegungsforschungsliteratur (u.a. Kadir 2015, Melucci 1989). Was beim Entwerfen von so einer Theoriecollage wichtig ist, ist ob die Elemente miteinander kohärent sind. In Bezug auf die Grounded Theory und die dazu passenden Wissenschaftstheorien und Wissenssoziologien merkt Boger an: „Die pragmatistischen Wurzeln der Grounded Theory Methode, so könnte man etwas sarkastisch zusammenfassen, laden wohl zu einem ganz pragmatischen Kombinieren mit anderen Denkstilen ein. Sowohl die (Post-)Bourdieuische Ethnomethodologie, als auch die (Post-)Foucaltische Diskursanalyse ruhen auf einem poststrukturalistischen Fundament. Es scheint also etwas zu geben, das die Verschwesterung der GTM mit dem Pariser Poststrukturalismus begünstigt“ (Boger 2019, 108) Ähnlich wie Boger (2019) habe ich parallel zu RGT sowohl mit der Erkenntnistheorie von Foucault, als auch der Bildungssoziologie von Bourdieu gearbeitet. Weiterhin habe ich eine getrennte Kategorie für die Texte geschaffen, die ich als mein potenzielles Material betrachtet habe (u.a. Bildungsmaterialien der analysierten Initiativen) und noch eine weitere Kategorie für die Literatur, die ähnliche Themen auf einem ähnlichen oder gleichen Feld wie meines untersucht hat. Diese Quellen habe ich als mein Feld für einen Dialog, die Diskussion, Zustimmung und Polemik gesehen (u.a. Niggeman 2014, Rokitte 2019). Oft haben sich diese Kategorien überkreuzt. Manche Ansätze waren für mich sowohl eine methodologische Inspiration, als auch ein wichtiger theoretischer Bezug (u.a. Roßhart 2016). Die erste noch ganz chaotische Zuordnung, die mir als Ausgangspunkt für eine weitere Konkretisierung und Verdichtung der Arbeit gedient hat, habe ich im Jahr 2017 als „Wissensmappe“ gezeichnet (siehe Anlage 1).

Nach dieser kurzen Einführung und Anlehnung an den chronologischen Ausgangspunkt meines Forschungsprojekts möchte ich nun vorstellen, wie bei mir das Theoretical Sampling verlaufen ist, sowie wie ich meinen Kodierprozess durchgeführt habe. Anschließend werde ich meine theoretische Ausdeutung genauer vorstellen.

### 3.1. Theoretical Sampling und Kodierprozess

*Der Prozess beginnt demnach mit einer großen Offenheit, die in eine zunehmende Schließung mündet. Im letzten Schritt wird daher nicht mehr induktiv vorgegangen, sondern größtenteils deduktiv geprüft, ob etwas dagegen spricht, die Kategorien zu diesem Schlussmuster zusammenzufügen.*

*(Boger 2019, 123)*

In der RGT wird die Datenerhebung nicht wie bei anderen Verfahren in der ersten Forschungsphase geplant und später durchgeführt, sondern Erhebung und Auswertung sollen „interaktiv-zyklisch“ (Breuer 2010, 55) verlaufen. Im Gegenteil zur Herangehensweise, in der die Wahl der Forschungsverfahren von vornherein bestimmt wird, werden hier Entscheidungen über die in der Forschung berücksichtigten Personen, Gruppen, Ereignisse und Datenarten prozessbegleitend getroffen, abhängig vom jeweiligen Stand der eigenen Erkenntnis- und Theorieentwicklung. So Boger zu Breuers Auffassung der Grounded Theory: „Iterativ, da das Sampling unter einer wohlbestimmten Fragestellung der Erhebung eine Richtung gibt, in die sie voranschreitet, und zyklischkreiselnd, da die Erhebung wiederum Rückfragen aufkommen lässt, welche die weitere Materialsuche beeinflussen“ (Boger 2019, 119). Zur Prozessualität des Forschungsvorgehens nach der RGT gehört das Theoretical Sampling. Ich werde jetzt kurz erklären, was Theoretical Sampling ist, danach werde ich vorstellen, wie dieser Prozess in meiner Forschung konkret verlaufen ist. Wie ich in → Teil eins, Kapitel II, Punkt 2 erläutert habe, wertet die RGT die Rolle der Subjektivität und Selbst(reflexivität) im Forschungsprozess auf. Gleichzeitig muss aber, damit man dem Anspruch der Theoriebildung gerecht wird, an einem bestimmten Punkt „der Raum der subjektiven Meinungen verlassen werden, um zu einem objektivierten Geltungsanspruch zu gelangen“ (Boger 2019, 124). Das erfolgt eben dank des Theoretical Sampling, in dem die forschende Person bisherige Ideen auf eine abstrakte Ebene bringt und systematische Vergleiche schafft: Das Verhältnis von subjektivem Erfahrungswissen und systematisierter, objektivierter Erkenntnis ist daher nicht das eines Gegensatzes, sondern das einer Interaktion miteinander. Die eigene Lebenspraxis und berufliche Praxis im Feld wird in diesem Verständnis von qualitativer Sozialforschung somit zum Teil des Auswertungszyklus“ (Boger 2019, 125). Damit wird also eine theoretische und abstrakte Ebene geschaffen und dadurch findet einen Sprung vom Fallspezifischen zum Allgemeinen statt (Boger 2019, 129). Dazu dient das Theoretical Sampling. Die Herangehensweise, die Breuer hier

vorschlägt wird stark von den ethnographischen Methoden und ihren Praktiken der Reflexion der teilnehmenden Beobachtung geprägt. Der aktuelle Stand des Wissens und vorläufige Hypothesen wurden in meinem Verfahren im Nachhinein zum Ausgangspunkt dafür, was meine nächste Schritte waren. Diese wichtigen strategischen Entscheidungen habe ich also parallel und schrittweise im Laufe meines Forschungsprozesses getroffen. Erst später, nach zahlreichen Gesprächen, den besuchten Workshops und Trainings und der diese begleitenden intensiven theoretischen Recherche habe ich entscheiden können, welche Daten und Informationen für mich als nächstes am interessantesten sein werden. Im Laufe des Prozesses habe ich auch erstmals offen formulierte Fragen weiter und stärker differenziert. Im folgenden werde ich erklären, was dies konkret und praktisch für meine Forschung bedeutet hat.

Während meiner Teilnahme am ersten Modul im Rahmen der erwähnten einjährigen Fortbildung für Aktivist\*innen habe ich Jonas kennengelernt und ihm von meinem Forschungsvorhaben erzählt. Ich habe ihn damals auch um ein Interview gebeten, obwohl ich noch keinen durchkonzipierten Fragebogen und keine festgelegte Interviewstruktur hatte. Jonas hatte enthusiastisch reagiert und zugesagt. Kurz darauf haben wir uns zum Interview in Berlin getroffen. Die Aufnahme habe ich anschließend transkribiert und innerhalb der nächsten Wochen mehrfach unter verschiedenen Gesichtspunkten gelesen. Die ersten, spontanen Assoziationen (in der RGT Nomenklatur - Memos) zum Text habe ich aufgeschrieben und angefangen die Interviewabschnitte thematisch zu ordnen. Bei diesem Schritt erwies sich das Maxqda-Programm hilfreich, um eine grobe Struktur der Interpretationsebenen und Ideen zu entwerfen. Dieses kommentierte Interview habe ich dann in meiner selbstorganisierten Interpretationsgruppe vorgestellt (an dieser Stelle: danke an Cash und Olaf) und wir haben gemeinsam überlegt, welche Themen, interessanten Fragestellungen und Spannungsverhältnisse in dem Interview sichtbar werden: Die Fragen nach Diversität, Privilegierungen und Diskriminierungen, Ausschlüssen und Machtverhältnissen in der institutionalisierten aktivistischen Bildung. Auf diese Weise hat sich mein Kodierprozess durch die Fragen weiterentwickelt, die sich während des Brainstormings mit meiner Interpretationsgruppe herauskristallisiert haben. Die Kategorien haben sich induktiv entwickelt. Erstmal waren das offene und nicht trennscharfe Kategorien. Der RGT zufolge habe ich meinen Fokus erstmal vor allem darauf gelegt, beim Kodieren auf die Übergänge und Zusammenhänge zwischen den Kategorien zu achten (Boger 2019, 122). Die auf der Basis der Analyse des Sampling-Interviews ausgearbeiteten Codes sind in der Anlage 2 zu sehen, die einen „Screenshot“ einer Codes-Tabelle im Maxqda-Programm während der Analyse des Sampling-Interviews darstellt.

Das Sampling-Interview hat mir geholfen, weitere Entscheidungen über die Ausrichtung meiner Forschung zu treffen, also auch meine Fragen im Interviewfragebogen spezifischer auf diese

Themen zu richten, die mir besonders interessant und aussagekräftig schienen. Die fokussierten Fragestellungen habe ich nach der Analyse des Samplinginterviews folgendermaßen formuliert: Wie positionieren sich die Personen, die sich als Ausbilder\*innen von und für >die< linke Bewegung verstehen? Wie gehen sie mit der Frage um, wen sie mit ihren Angeboten erreichen? Nehmen sie die Abwesenheit der Menschen wahr, die vielfachen sozialen Diskriminierungen ausgesetzt sind? Wie interpretieren sie diese? Gibt es eine Bereitschaft, sich damit auseinanderzusetzen? Gibt es Versuche, Veränderungsprozesse in Bezug auf mehr Inklusivität in den aktivistischen Bildungsangeboten anzustoßen? Für meine weiteren Interviewanalysen hat dies bedeutet, mich darauf zu konzentrieren, wie meine Interviewpartner\*innen über Beteiligungsstrukturen in ihren Bildungsangeboten, sowie über Diskriminierungen, Machtverhältnisse, Inklusions- und Ausschlussdynamiken in der aktivistischen Bildungsarbeit sprechen. Und was für Strategien sie benennen, wie sie damit umgehen, wenn sie Ausschlüsse in ihren Veranstaltungen feststellen? Aus diesen Fragen haben sich die erste Kategorien und Hypothesen entwickelt, wie „Erwähnung vom Anarchismus“, sowie „Bewegungsinterne Hierarchien“. In meiner Forschung habe ich das sogenannte „offene Kodieren“ verwendet, das sich folgendermaßen definieren lässt: beim offenen Kodieren wird zunächst festgehalten, in welchen Kategorien sich ein Phänomen beschreiben ließe. Im nächsten Schritt formieren sich dabei Achsen, die dafür sorgen, dass diese Kategorien orientiert werden. Indem man diese in ein Verhältnis zueinander setzt, richtet sich der Blick auf Kontinua, Spektren, Dimensionen oder andere ‚Linien‘, auf denen sich Kategorien sortieren lassen. Das selektive Kodieren fügt zuletzt die so entstandenen Achsen zu einer Theorie und zu dem organisierten Zusammenhang von Aussagen hinzu. (Boger 2019, 122-123). Bei mir haben sich die zuerst chaotischen Codes im Laufe der Interviews und parallelen Brainstormings in der Interpretationsgruppe in Cluster von Themen geordnet, die sich in meiner Textstruktur und Gliederung widerspiegeln.

### **3.2.Theoretische Ausdeutung. Mosaikigkeit als Forschungsstil**

In der RGT wird die Spur der Methode in der Theorie sichtbar (Boger 2019, 127). Ich würde dazu ergänzen, dass in der RGT komplexe Verwobenheiten von zahlreichen theoretischen und forschungspraktischen Ebenen zustande kommen. Daraus entsteht eine neue Qualität, die einen einzigartigen Forschungsstil der Forschenden ausmacht. Im Laufe meiner Forschung habe ich einen Denk- und Schreibstil entwickelt, der in den weiteren Kapiteln zu sehen ist und den ich als eklektisch und mosaikig beschreiben würde. Die Interpretation, Ausdeutung und Entwicklung von

Kategorien und Begriffen entsteht nach dem RGT-Verfahren. Daraufhin baue ich rund um diese Begriffe und Ausdeutungen auf und erweitere bzw. vertiefe sie weiter auf der Basis meiner autobiographischen Erfahrungen unmittelbar im Forschungsfeld und als Person, die sich als Teil >der< Bewegung versteht. Diese Kombination aus Ausdeutungen und autobiographischen Geschichten gucke ich mir durch das Filter anderer theoretischer Ansätze an, die ich in meine Forschung miteinbeziehe. Auf diese Weise positioniere ich meine Thesen und Ausführungen in einem weiteren Kontext von Erkenntnistheorie, Bewegungsforschung, Forschung zur politischen Bildung, Inklusions- und Diskriminierungsforschung, sozialistischen Pädagogikkonzepten, feministischen Theorien. Mein Verfahren ist dabei radikal induktiv – ich fange mit meinen Daten an, *brainstorme* zu den möglichen Bedeutungen und Ausformulierungen, suche dafür Begriffe. Wenn diese Rüstung als Ausdruck meiner Kreativität und Perspektive sich einigermaßen „setzt“, baue ich darauf auf und füge weitere theoretische Ebenen und Kontextualisierungen hinzu. Mein Umgang mit anderen Theorien und Autor\*innen ist dabei höchstens pragmatisch – sie haben für mich in dem Maße Wichtigkeit und Bedeutung, in dem sie mir dabei helfen, das von mir erforschte Phänomen zu verstehen, zu erklären und zu beschreiben. In diesem Kontext finde ich die folgende Zusammenfassung der Forschungsverfahren nach der RGT von Boger plausibel und für meinen Prozess zutreffend: “Meines Erachtens ist dies die Eskalationslinie ‚Punkte – Cluster – Theorien – Theoriearchitekturen‘ und die Grundidee, dass man auf diesem Weg einen eigenen Forschungsstil entwickelt, der, sofern man ihm treu bleibt, geradeaus in eine Metatheorie oder ein größeres Theorieensemble führt. Alle Genannten haben gemeinsam, dass sie stets von den sozialen und/oder gesellschaftlichen Phänomenen ausgegangen sind, von Beobachtungen, Intuitionen oder drängenden sozialen Problemen und von dort ausgehend eine Methode entwickelt haben, um diese einzelnen Punkte zu bündeln und letztlich in eine Theorie zu überführen, welche die Spuren der Methode in sich trägt.“ (Boger 2019, 108) In diesem Sinne halte ich meine kritische Forschungspraxis untrennbar mit meinen Reflexionsprozessen und mit dem theoretischen Überbau, der meine Thesen in einem weiteren theoretischen Kontext positioniert. Ich hoffe, dass diese Kontextualisierung es für die Leserschaft leichter macht, meine Forschungsergebnisse an andere Bereiche der Sozialwissenschaften anschließbar zu machen und somit eine praktische Anwendung meiner Forschung zu gewährleisten.

Abschließend möchte ich nochmal kurz zusammenfassen, mit welchen Theorien und Ansätzen ich in den weiteren Forschungsphasen gearbeitet habe. Die Konkretisierung der Fragestellungen, Schwerpunkte und damit der Struktur des Textes wurde von ein paar intensiven Lektürephasen begleitet, die parallel bzw. abwechselnd mit meiner Teilnahme an

Bildungsangeboten, Interviewdurchführung, Interviewtranskription, Datenauswertung und Schreibphasen stattgefunden haben. Hier waren für mich sowohl interne Bewegungsdebatten (u.a. die Heinz Schenk Debatte 2011), als auch Ansätze aus dem Themenspektrum soziale Gerechtigkeit, Diskriminierung, Differenzgerechtigkeit, Unterdrückung und Machtverhältnisse besonders wichtig (u.a. Weinbach, Kemper 2009, Roßhart 2016). Im soziologischen Bildungskontext habe ich vor allem Bourdieu (1990, 1992, 1996, 1998) rezipiert und in Bezug auf mein aktivistisches Feld mitgedacht. Als wichtigste Inspiration im Bereich Bewegungsforschung und in den Analysen der internen Machtdynamiken innerhalb >der< linken Bewegung haben mich vor allem Kadir (2015) und Melucci (1989) inspiriert. Aus deren Theorien leite ich viele meiner Konzeptualisierungen und Interpretationen ab. Im gesamten Zeitraum meiner Forschung habe ich mich außerdem bemüht, über aktuelle Debatten, die direkt oder indirekt mit meinem Thema in Verbindung stehen, in den Medien, aktivistischen Email-Verteilern und Newslettern (wie Bewefo und AK-Umwelt) informiert zu sein. Ich habe Websites und die Social Media von von mir analysierten Träger\*innen verfolgt. Und schließlich verstehe ich auch die Bildungsmaterialien, sowie die von den Vereinen und Stiftungen veröffentlichten Broschüren für Trainer\*innen und Teilnehmende als theoretisches Material für die vorliegende Arbeit.

#### **IV.ARBEITSWEISE UND GRUNDPRINZIPIEN**

##### **1.Sichtbarkeit der Forscherin**

*Es macht keinen Sinn über politische Bündnisse zu schreiben, ohne welche einzugehen.*

*(Mai-Anh Boger 2019, 126)*

Während meines Philosophie-Studiums hatte ich das ununterbrochene Gefühl von Entfremdung von meiner „eigenen“ Denk- und Ausdrucksart. Teilweise hatte ich sogar den Eindruck, dass der Unterschied zwischen einem „wissenschaftlichen“ und einem „unwissenschaftlichen“ Text darin bestand, ob er einfach und ehrlich, oder in einer künstlichen, komplizierten, trockenen und schwer zugänglichen Sprache geschrieben wurde. Ich habe für meine Hausarbeiten immer gute Noten bekommen, weil ich anscheinend die Kunst der „Mimikry“ (Bhabha 2004) gut beherrscht hatte. Das heißt: ich habe so geschrieben und geredet, wie es von mir

erwartet wurde. Manchmal war das sogar witzig und hat eher einem Theater oder einer Performance geähnelt, aber auf Dauer war es eine ungesunde und entfremdende Erfahrung. Vor allem wollte ich einfach mein Studium abschließen. Ich fühlte aber, dass ich mich, um dies zu erreichen, in den Seminaren lieber nicht authentisch und spontan ausdrücken sollte, damit ich als „wissenschaftlich“ und „philosophisch“ genug wahrgenommen werde.

Nach einer fünfjährigen Pause im Kontakt mit der Universität, als ich die Arbeit an meiner Promotion begonnen habe, habe ich nach einer Methode gesucht, die meine Forschung mit meinem außerakademischen Leben, meiner Identität und Erfahrung integriert. Ich wusste, dass mein Promotionsstudium und die Rückkehr an die Universität nur so klappen konnte. Als ich mich mit der GTM bekannt gemacht hatte, fühlte ich mich davon angesprochen, wie sie die komplexe Identität der forschenden Person aufwertet: „Die Grenzziehung zwischen der Forschenden als Wissenschaftlerin (...) und der Forschenden als alltagsweltliche Person (mit eigenem Lebensgeschick, mit spezifischer Leibhaftigkeit, Leidenschaft, Persönlichkeit und Sozialisation) wird bei unserer Betrachtungsweise in beiden Richtungen unschärfer.“ (Breuer 2010, 119-120). In diesem Sinne fördert die RGT eine holistische, vielschichtige Sicht auf die forschende Person, berücksichtigt ihre Biographie, Sozialisierung, Erfahrungen, Gedanken und Emotionen, mit ihren persönlichen Alltagserlebnissen und Problemen, die den Forschungsprozess unvermeidlich beeinflussen. Es gilt hier das Prinzip der reflektierten Offenheit - es handelt sich um aufmerksames Umgehen mit den eigenen Erkenntnisvoraussetzungen, auf ein achtsames Registrieren ihrer Auswirkungen auf die eigenen Erlebnisse und Anschauungen sowie auf den eigenen „Reizwert“ und dessen Auslösungen im Untersuchungskontakt (Breuer 2010, 29).

Diese Unschärfe zwischen der Rolle der Forscherin und ihrem „Privatleben“ öffnet natürlich eine ganze Reihe von methodologischen Dilemmas und Fragen. Erstens, ist es schwierig zu bestimmen, wann die Forschung („Arbeitszeit“) stattfindet und wann nicht. Wenn es nicht möglich ist, die Forscherin klar von der „Privatperson“ zu trennen, bedeutet das, dass die Forschung, sowie auch die Denkprozesse zum Forschungsthema, permanent stattfinden. Es ist weiterhin schwer zu bestimmen wo die Forschung beginnt... In meinem Verständnis sind das schon die ersten Annäherungen an eine Forschungsfrage, eigene Bemerkungen, Überlegungen und Formulierungen zum Thema in Alltagssituationen, persönliche Problemverwicklungen. Solch eine Herangehensweise schafft die Grenzen zwischen dem, was erforscht wird, und der forschenden Person ab. Die einzigartige Wahrnehmung des beobachteten Phänomens wird damit auch interessant. Mit diesem Forschungsverständnis, den retrospektiven und autobiographischen Elementen im Text schließe ich mich an feministische, genreüberschreitende Schreibtraditionen,

feministischer Wissenschafts- und Objektivitätskritik (z.B. Harding 2004, hooks 1994, 2003, 2010) an, – wie es bei Julia Roßhart heißt - „generell an Vorstellungen und Umsetzungen von Wissen/Schreiben als partial und situiert; als verwoben mit persönlichen Erfahrungen, Identitäten und Communitys und geprägt durch das Eingebundensein in Herrschaftsverhältnisse“. (Roßhart 2016, 56) Boger schreibt in diesem Kontext über „ehrliches“ Schreiben und bezieht sich auf Eribons „Rückkehr nach Reims“ als ein Durchbrechen des klassischen akademischen Stils des Forschens und Schreibens: „Wenn etwa ein Didier Eribon (2016) sein soziologisch-philosophisches Denken mit autobiographischen Notizen verwebt, dockt dies direkt an die Frage an, inwiefern wir im Wissenschaftsbetrieb die biographische Erfahrung als Quelle einer Erkenntnis akzeptieren und zulassen. Was in den feministischen Studien seit Anbeginn Tradition ist, findet nun langsam seinen Weg in den Mainstream. (...) Es birgt gewisse Risiken, aber eben auch das Potential, ebenjene ‚kleinen Quellen‘ – Praxiserfahrungen, Gespräche, Biographisches, Intuitionen, etc. – seltener zu verschweigen und sie stattdessen als legitime Quellen des Lernens mit einzuweben.“ (Boger 2019, 25). Als Risiko nennt Boger Willkürlichkeit und mangelnde Nachvollziehbarkeit. Die Bezüge auf „berühmte“ Autor\*innen haben nämlich neben der argumentativen Funktion auch die Funktion einer Positionierung im theoretischen Feld, was den Leser\*innen erleichtert, schneller zu erkennen, worüber die Person schreibt und in welcher theoretischen Tradition bzw. Strömung sie sich bewegt. (Boger 2019, 25-26). Ich bin mit Boger einverstanden, dass autobiographische Elemente, obwohl sie den Anschein haben, selbstzentriert zu sein, ein großes Potenzial haben, den Leser\*innen die Identifikation mit beschriebenen Erfahrungen und dadurch auch selbstreflexive Prozesse zu erleichtern. Solch eine Schreibart „ermöglicht [nämlich] gleichzeitig ein selbstreflexives Lesen. Egal ob wir uns beim Lesen freuen, uns in guter Gesellschaft fühlen oder im Gegenteil unfreiwillig in ein ‚Wir‘ hineingezogen und uns darin gefangen fühlen, immer ist es unsere eigene Projektion, die diesem Gefühl vorausgeht.“ (Boger 2019, 26) Dadurch wird die Lektüre aktiv und durch praktische Beispiele aus der eigenen Erfahrung leichter zugänglich. Es macht die eigene Selbstverortung und das Wiedererkennen der beschriebenen sozialen Prozesse leichter.

Die RGT beinhaltet Elemente der retrospektiven Arbeit und der Selbstreflexion. So Breuer: „Unserem Forschungsstil liegt die Auffassung zugrunde: der Forscher bzw. die Forscherin kommt selbst als Subjekt und Person im Kontext der sozialwissenschaftlichen Erkenntnisarbeit vor. Das methodologische Postulat, das aus diesem Grundgedanken folgt, beinhaltet eine selbstreflexive Herangehensweise an die Forschungsarbeit, an ihre physischen, kulturellen, sozialen, persönlichen Ressourcen; an die Tatsache, dass sie sowohl aufregend und herausfordernd wie belastend und schmerzlich sein kann, dass darin möglicherweise auch ein tieferer persönlicher Sinn für den Forscher vergraben ist.“ (Breuer 2010, 115). Die Selbstreflexion über eigene Ansichten, Meinungen,



Beurteilungen und Denkmuster gilt nicht mehr als unnötige Ablenkung, sondern als Quelle der Erkenntnis und Inspiration. Die „Reflexivität“ der GTM besteht also darin, sich selbst-/reflexiv mit den eigenen Voreinstellungen und Perspektiven auseinanderzusetzen. Diese beschreibt Breuer als Präkonzepte (Breuer 2010, 26), die oft schon theoretische Komponenten und Bausteine enthalten, welche sich während der Forschung als hilfreiche Ideen und Konzeptualisierungen für die Theoriebildung erweisen. Damit räumt so ein Forschungskonzept der subjektiven und einzigartigen Lebenserfahrung, Wahrnehmung und Erkenntnis der Forscher\*in einen erkenntnistheoretischen und methodologischen Platz ein.

## **2. Soziale Konditioniertheit des Wissens und Selbstpositionierung**

Aus der Ich-Perspektive zu sprechen und sich damit selber als Autorin sichtbar zu machen finde ich zudem insofern relevant und sinnvoll in Bezug auf mein Thema und den Forschungsbereich, als meine Arbeit in meiner Wahrnehmung selbstreferenziell ist. Ich verstehe mich nämlich als Teil >der< linken Bewegung und akademisch gebildete Mittelschichtaktivistin. Mein Forschungsthema wurde also stark von selbstreflexiven Prozessen initiiert und die Weise, wie ich das Thema angegangen bin, ist nah an meiner Biographie und meiner eigenen Erfahrung geblieben. Aus diesem Grund hat der Forschungsprozess auch eine Auseinandersetzung mit meiner eigenen Biographie und vergangenen Entscheidungen bedeutet, die zum Teil schmerzhaft waren. Sowohl ethnographische, als auch feministische Zugänge liefern hier methodologische Anknüpfungspunkte für einen solchermaßen involvierten Forschungsprozess (hier z.B. Hamm 2013, Riedner, Weißman 2013). Zur weiteren Selbstpositionierung in Bezug auf Privilegierungs- und Diskriminierungskategorien, die ich näher in der → Einleitung, Forschungsfragen bespreche, verstehe ich mich als *weiße* CisFrau und gender-binär normierte Person. Ich bin privilegiert in öffentlichen Räumen unsichtbar zu sein, und keine Erfahrungen von Rassismus, Queer- und Transfeindlichkeit sowie der Diskriminierung durch die allgegenwärtige (im Recht, in der Sprache, in der Raumpolitik) gender-binäre Ordnung und Normierung zu machen. Ich lebe teilweise in Berlin, wo ich als polnische Migrantin sozialpositioniert bin, und teilweise in Warschau, was in der polnischen Skala eine soziale und ökonomische Hauptstadtprivilegierung bedeutet.

Sowohl die Methoden, als auch die Schwerpunkte und theoretischen Spuren hängen mit dem Vorwissen, Konzepten und Vorstellungen zusammen, die sich zusammen mit früheren Erfahrungen der forschenden Person angesiedelt haben. Ein bestimmtes Wissen im Sinne von Wahrnehmungsstrukturen ermöglicht erstmal etwas Neues erkennen zu können. Die vorangehenden

Kategorien und das Vorverständnis haben einen starken Einfluss darauf, wie und unter welchen Aspekten wir uns einen bestimmten Weltausschnitt anschauen. Bezogen auf die Forschung bedeutet das: Präkonzeptfreie Erkenntnis ist nicht möglich. Umso wichtiger ist es also einen möglichst guten Zugang zu den eigenen Erkenntnisstrukturen zu gewinnen. Selbstverständlich ist dies nur im Rahmen von bewussten Strukturen möglich, der aus psychoanalytischer Sicht lediglich einen kleinen Teil des Selbst darstellt. Konkreter bedeutet das ein Mitreflektieren von Vorverständnissen, Haltungen und Affekten, die das erforschte Thema in der forschenden Person auslöst. Es geht darum, eigene Erkenntnisvoraussetzungen so gut es geht wahrzunehmen und sie als einen integraleren Teil der Arbeit transparent zu machen. (Breuer 2010, 27).

Ein bewusster Umgang mit dem eigenen Vorwissen erfordert auch die Kompetenz, sich von eigenen, verfestigten Meinungen zu distanzieren und überhaupt wahrnehmen zu können, dass es verfestigte Meinungen sind. Durch die Wahrnehmung der eigenen verfestigten Meinungen und Positionen wird eine mentale Metaebene kreiert, auf der sichtbar werden kann, dass es ein breites Spektrum unzähliger anderer Positionen und Perspektiven gibt. Breuer macht einen ähnlichen Vorschlag – als Teil seiner Auslegung der GTM, und zwar, sich der eigenen Meinungen und Vorannahmen möglichst tief bewusst zu werden und zu versuchen, sie (zumindest provisorisch) aufzumachen, um die eigenen Erkenntniskapazitäten und die Kreativität zu erweitern. Er greift an dieser Stelle auf das Konzept des polnisch-jüdischen Wissenschaftshistorikers Ludwik Fleck zurück, der die Theorie der „Denkkollektive“ entwickelt hat. Ein Denkkollektiv bedeutet für Fleck, dass in jeder Gemeinschaft bestimmte Annahmen, Sichtweisen und Schlussfolgerungen herrschen, die dieser Gruppe „zwangsläufig“ erscheinen. Das macht es schwierig, auf die Idee zu kommen, die Voraussetzungen an sich zu problematisieren oder in Zweifel zu ziehen (Breuer 2010, 12). Fleck hebt damit die soziale Konditioniertheit des Wissens hervor und widerspricht dem wissenschaftlichen Ideal der unvoreingenommenen, unbeeinflussten Forscher\*in.

Die Verarbeitung der eigenen Erfahrungen wird damit zu einem wichtigen Teil der Arbeit und des Materials. Hier hat sowohl der Hintergrund der Forscherin, als auch die Geschichte des persönlichen Interesses am Thema Relevanz. Die Forscherin, ihre Perspektive und Position werden sowohl zum Filter, durch den auf das Phänomen geschaut wird, als auch zum Teil des Forschungsfelds an sich. Wissenschaftlich bedeutsame Phänomene werden gewissermaßen „am eigenen Leib“ erfahren und erklärt. (Breuer 2010, 103). Ein ähnlicher Ansatz lässt sich in der reflexiven Soziologie von Pierre Bourdieu finden. In seinem Buch „In Other Words: Essays Towards a Reflexive Sociology“ erläutert Bourdieu, wie wichtig es für Forscher\*innen ist, immer wieder die eigene Position und das Vorwissen zu reflektieren, darunter auch internalisierte und

verfestigte Denkstrukturen. Bourdieu spricht hier über eine „Soziologie der Soziologie“, die vermeiden helfen soll, eigene Handlungslogiken auf die erforschten Personen zu projizieren. Das kann dank einer tiefen Achtsamkeit und Selbstreflexivität erfolgen. Der Vorschlag von Bourdieu erinnert mich an die Praxis der Supervision aus dem psychotherapeutischen Bereich. Die Techniken der Selbstbeobachtung („Selbst-supervision“) werden auch in meditativen Praktiken praktiziert. In allen diesen Methoden handelt es sich darum, im Erkenntnisprozess eine zusätzliche Reflexionsebene (Metaebene) zu schaffen. Im Dokumentarfilm „Sociology is a Martial Art“ spricht Bourdieu über die Notwendigkeit der „Soziologie des Selbst“: „You have to carry out a reflexive analysis. (...) Sociologists have to do sociology of themselves, carry out a socioanalysis of themselves. The very work of research is a socioanalysis. Things come back to You, but they are transformed in the process.“ Die soziale Forschung gibt der forschenden Person auch eine bessere Selbsterkenntnis über die eigenen Verwicklungen in soziale Machtstrukturen. Für Bourdieu ist das Bildungssystem dabei ein zentrales und strategisches Feld, wo sich gewalttätige soziale Logiken abspielen. Durch die Reflexion über den eigenen Bildungsweg und Bildungschancen verfolgen wir die Quellen unseres aktuellen Bewusstseins. Bourdieu empfiehlt hier, sich eine Frage zu stellen: durch welchen Filter nehme ich die Welt wahr? An einer Stelle des Films „Sociology is a Martial Art“ stellt er fest: „You work a lot about Yourself by studying the educational system. By studying that, a teacher learns more about his unconscious, than by studying the works of Freud.“ Bourdieu hat vor allem an die Reflexion über die eigene Klasse gedacht und mit Klasse meinte er: soziales und kulturelles Kapital, Herkunft, finanzielle Lage und ökonomische Absicherung in der Familie. Die Praktiken der Selbstreflexion als Forscher\*in können aber weitergedacht und auf alle anderen Diskriminierungs- und Privilegierungskategorien ausgeweitet werden, die ich im → Teil eins, Kapitel VII aufzähle.

### **3. Körper und Emotionen im Forschungsprozess**

Ich verstehe Methodologie holistisch und sehe viele Komponenten davon, deren Quelle viel tiefer als auf der Ebene der „Wahl der Methode“ in der Anfangsphase der Forschung liegen. Empirische Forschung erfordert vor allem soziale Kompetenzen, die schwierig in einem kurzen Zeitraum und lediglich zwecks der Forschung zu erlernen sind. Hier sind unter anderem soziale Sensibilität, Flexibilität des interaktiven Handlungsrepertoires, Umgang mit Unsicherheit, sowie Kenntnis der eigenen Grenzen (Breuer 2010, 38) zu nennen. All das sind psychologische Kompetenzen und Felder, die aber aus meiner Sicht als Teil der Methode erwähnt werden sollen. Es

gibt zahlreiche Aufsätze zu anderen Ebenen der Erkenntnis als dem logischen Denken, die verschiedene Forschungsbereiche und Wissenschaftsdisziplinen umfassen, wie zum Beispiel die Wahrnehmungspsychologie und die Emotionsforschung. In Bezug auf Emotionen als Erkenntnisquelle arbeite ich in meinem Text vor allem mit den Aufsätzen von Sara Ahmed und bell hooks.

Für meine Methodik war darüber hinaus ein breites Verständnis von Wahrnehmung und Erkenntnis zentral, das den ganzen Menschen, auch den Körper und die Emotionen, und nicht nur kognitive Strukturen berücksichtigt. Um Zugang zu weiteren Ebenen als die, die im akademischen Stil für gewöhnlich in die Forschung miteinbezogen werden, braucht es ein entwickeltes Körperbewusstsein, um die Informationen, die der Körper gibt, überhaupt erhalten zu können, zu spüren, zu hören. Dies ist eine Kompetenz, die man nur selten in akademischen Räumen entwickelt. Sie gehört vielmehr zu den Theater-, Tanz- und Performancemethoden, wie auch zu psychotherapeutischen und somatischen Praktiken. In meinem Text arbeite ich mit Aufsätzen, die Informationen auf der Körperebene als wichtige Erkenntnisquelle wahrnehmen und körperliche Impulse als wichtige Informationen dekodieren und theoretisch konzeptualisieren. In der RGT besteht ein wichtiger Teil der Forschungsmethodik darin, die Resonanzen der forschenden Person in ihrem Untersuchungsfeld, sowie die Resonanzen der Forschungsinteraktionen, -prozesse und -ereignisse am und im Körper der Forscher\*in zu spüren, zu registrieren und zu verstehen (Breuer 2010, 38). So wird die Persönlichkeit, die Erfahrung und die einzigartige Wahrnehmung der Forscherin nicht mehr als Hindernis wahrgenommen, sondern als das Element, das eine zentrale Rolle bei der Themenwahl, Ansätzen, Schlussfolgerungen, der Narration und der Schreibart spielt. Boger (2019) betont außerdem, dass für die Forschung zu politischen und sozialen Themen, wie Diskriminierung, Unterdrückung, Ungleichheit, Machtverhältnisse sowie Gerechtigkeit, soziale Bewegungen und Emanzipationsprozesse nicht kognitive Formen der Erkenntnis und Wahrnehmung zentral sind (Boger 2019). Im Bereich der Bewegungsforschung sind die Aktivist\*innen- Forscher\*innen direkt in das Forschungsthema involviert. Wenn die forschende Person von Diskriminierungen betroffen ist, sind diese Erfahrungen auch im Körper gespeichert und beeinflussen die Wahrnehmung der sozialen Realität und somit auch der Art, wie an das Thema herangegangen wird und aus welcher Perspektive. Von daher wäre das Ignorieren der emotionalen und der Körperebene im Forschungsprozess eine Enttennung von zentralen Erkenntnisbereichen. Hier stellt auch Boger pointiert fest, dass die Entwahrnehmung vom Körperlichkeit und Gefühlen in der Wissenschaft gleichzeitig die Funktion hat, Machtverhältnisse in der akademischen Wissensproduktion aufrechtzuerhalten: Das affektentleerte Schreiben des Patriarchen wiederum

sichert, dass einer revolutionären Bewegung der Impetus genommen wird. (Boger 2019, 19) Dort, wo die unterdrückten Subjekte ihren Widerstand wütend, verletzt, leidenschaftlich formulieren, werden ihre Positionen als unwissenschaftlich, emotional und subjektiv delegitimiert, aus Angst vor dem Impetus eines engagierten Forschungshandelns (AK Forschungshandeln, 2016), das die gewalttätigen Aspekte des normalisierten Status quo in der Wissensproduktion, im sozialen und politischen Bereich entfaltet und radikal andere, selbstbestimmte und gerechte Regeln fordert. Dazu nochmal Boger in einem sehr ausdrucksvollen Zitat: „Emotionen zu reflektieren ist in diesem Themenfeld auch deshalb wichtig, weil hier einige kartographiert werden, von denen man ohne Übertreibung sagen kann, dass sie ihr Leben dieser Sache gewidmet haben. Gemeinsamen Unterricht zu erkämpfen, sich Bürgerrechtsbewegungen anzuschließen, die 68er zu erleben, all das sind wesentliche Erfahrungen, an denen man biographisch hängt. Sie um diese Emotionalität zu bringen, hieße den jeweiligen Bewegungen den Wind aus den Segeln zu nehmen. Auf der Karte muss daher Platz sein für Gefühle der Verbindung und verbindende Gefühle – Solidarität, Freundschaft, Allianz, Trauer über Streit und Spaltung, Wut als Affekt der Gerechtigkeit, Liebe, Dankbarkeit, Erschütterung, Irritation, Unterstützung, Freude.“ (Boger 2019, 19) Boger betont hier, dass gerade die Emotionalität und ganzheitliches Handeln von Körper-Intellekt-Gefühlen den sozialen Bewegungen und ihrer emanzipativen Wissensproduktion die Macht gibt, die transformatives, vielleicht sogar revolutionäres Potenzial besitzt und damit tatsächlich für die „Erkenntnisse“ der rein theoretischen akademischen Wissensproduktion, die Unterdrückungsverhältnisse legitimiert und/oder reproduziert, tatsächlich eine Gefahr darstellt.

#### **4.Dialog mit Gesprächspartner\*innen**

Die asymmetrische Beziehung in der Wissensproduktion gehört zu jeder empirischen Forschung, allein aus dem logischen Grund, dass das akademische Schreiben kein kollektiver, sondern ein individueller Prozess ist und im Gegenteil zu journalistischen Interviews keine Rücksprache und Autorisierung erfordert. Die Forscherin hat damit die komplette Kontrolle über den Text, die Themen, Thesen, die zugeschriebenen Bedeutungen und Interpretationen. Die Beziehung Forscherin – Erforschte trägt also Machtdynamiken und mögliche Projektionen von eigenen Konzepten auf die der interviewten Personen in sich. Die Wissenschaft gibt einem große Freiheit bezüglich der Äußerungen über die Personen, die zugestimmt haben, die Forscher\*in bei der Forschung zu unterstützen und ein Interview zu geben. Anonymisierung ist zwar eine oft gewählte Lösung, trotzdem aber können sich bei qualitativen Forschungen interviewte Personen

manchmal trotz der Anonymisierung wiedererkennen. In meiner Forschung war es mir wichtig, mich bewusst mit diesem Machtverhältnis auseinanderzusetzen, um die Beziehung Forscherin – Interviewpartner\*innen horizontaler und respektvoller zu gestalten. Ein wichtiges Element der teilnehmenden Forschung besteht darin, aufmerksam zuzuhören, Selbstreflexionen und Konzeptualisierungen der interviewten Personen in die Forschungsergebnisse einzubeziehen, sie aber gleichzeitig zu strukturieren, Regelmäßigkeiten, Sinne und Verbindungen wahrzunehmen, die erst im weiteren Kontext der Zusammenstellung von Interviews sichtbar werden. Diese parallele Betrachtung der Aussagen als Teil des dialogischen Austausches und als Interpretationsmaterial zugleich wird in Breuers GTM folgendermaßen problematisiert: „Einerseits ist der Forscher an subjektiven Konzeptualisierungen der Akteure unter ihren „natürlich“-lebensweltlichen Umständen interessiert und schätzt deren Begriffsbildungs- und Theoretisierungsleistungen. Andererseits nimmt er auf dieser Grundlage eine Kategorien- und Modellbildung vor, die über die lebensweltlichen Selbst-/Verständnisse, die Denk-, Sortierungs- und Interpretationswelten der Feldmitglieder hinausgeht“ (Breuer 2010, 51). In der GTM ist es zudem möglich, Ideen für die Interpretation und die Auswertung explizit zum Interviewthema zu machen und den Ansatz gemeinsam mit den Gesprächspartner\*innen zu entwickeln. So weiter Breuer: Die Auswertung kann also zu einem dynamischen und kommunikativen Austauschprozess werden: „Die Forschenden nehmen also ihre Untersuchungspartner auf dem Weg der hermeneutischen Deutungsbemühungen gewissermaßen mit, indem sie (...) die Erkenntnisentwicklung zu einem dialogischen und kooperativen Austauschprozess zwischen beiden Parteien gestalten“ (Breuer 2010, 51). An dieser Stelle ergibt sich die Frage nach der möglichen Widersprüchlichkeit von beiden Ebenen – dem Inhalt der Aussage und der indirekten Deutung und Funktion, die diese Aussage erfüllt.

## **5.Experimentierfreude**

Forschung nach der GTM ist ein komplexer Prozess des Beobachtens und Darstellens eigener Wahrnehmungs-, Denk- und Bewertungsmuster, sowie des eigenen Erlebens und Handelns (Breuer 2010, 120). Das verlangt von der Forscherin nicht nur eine tiefe Selbstreflexivität und Aufmerksamkeit, sondern auch – genauso wie im Kunstbereich – literarische Kompetenzen und Kreativität. Wie Breuer zusammenfasst, ist das Ergebnis der Forschung – die generierten Theorien und Datenkonstellationen – ein persönlich-subjektiv geprägtes Produkt (Breuer 2010, 116). Zwischen der Forscherin und der Arbeit besteht eine einzigartige Wechselwirkung, Forschung ist

ein intensiver Prozess, die forschende Person prägt und beeinflusst. Methode wird hier nicht als fester Algorithmus verstanden, der in Bezug auf ein bestimmtes Thema angewandt werden soll. Sie sind im sozialen, kulturellen und akademischen Kontext verankert. Manche Systeme bekommen akademische Anerkennung als „wissenschaftliche Methoden“, manche nicht. Darauf, was sich als „wissenschaftliche Methode“ in den Sozialwissenschaften durchsetzt, hat eine Reihe von Faktoren Einfluss, auch die, die mit erkenntnistheoretischen Aspekten nichts zu tun haben. Gemeint sind hier strukturelle Gründe wie die Forschungsfinanzierung, Prestige und persönliche Anerkennung als „wichtige akademische Figur“. Hierbei kommen wiederum folgende Fragen bei mir auf: Wessen Sprache gilt als „wissenschaftlich“ und wessen nicht? Wer bekommt Professuren und für wen sind die besten akademischen Stellen schwer oder gar nicht erreichbar? Bei der Öffnung der harten Kategorie der „wissenschaftlichen Methode“ für die empirische Sozialforschung hilft Breuers Begriff des „Forschungsstils“. Er betont die subjektseitig geprägte Arbeitsweise und die Tatsache, dass sozialwissenschaftliches Forschen sich nicht durch eine monolithische Methodologie, sondern durch eine Vielfalt von Erkenntnisvarianten auszeichnet, die mit der Person der Autor\*in, kulturellen Denk- und Handlungsweisen verbunden sind. So Breuer: „Solche Forschungsstile nehmen jeweils unterschiedliche Eigenschaften des Forschungsgegenstands ins Visier, beleuchten verschiedene seiner Charakteristika. In dieser Hinsicht unterscheidet sich wissenschaftliches Herangehen nicht grundsätzlich vom künstlerischen: Fotografie, Malerei und Literatur, Realismus, Expressionismus und Impressionismus verweisen uns auf je besondere Merkmals-, Wahrnehmungs- und Deutungsebenen.“ (Breuer 2010, 116)

Boger (2019) führt in dem Kontext von einem offenen, kreativen und experimentellen Denkstil den Begriff des „psychotischen Denkstils“, den ich inspirierend und bei für meine Arbeitsweise relevant fand. Von daher möchte ich jetzt den Begriff und das Konzept näher vorstellen. Boger führt den Begriff im methodologischen Kontext der Heterogenität der möglichen Forschungsstile ein. Für sie steht es für die Fähigkeit, neue Verbindungen zu generieren, was für die Forschung nach der RGT und generell für den Prozess des Entwerfens und der Interpretation erwünscht ist – hier gilt: je mehr Kreativität, desto besser. Boger stellt an dieser Stelle „die fünf Qualitäten des psychotischen Denkstils“ vor, die für mich in meiner Arbeitsweise eine wichtige methodologische Referenz waren und die ich hier deswegen vorstellen möchte:

„1.ortlos; weitläufiger Überblick durch nomadisches Umher\_irren → Wenn ich groß bin, werde ich ein Atlas.

2.heimatlos; Kein falscher Respekt vor disziplinären Schranken → exzellent darin, interdisziplinäre Diskurse durch Verkettungen voranzubringen.

3.nicht-hierarchisch; kein falscher Respekt vor akademischen Titeln und anderen akademistischen

Eskapaden → bindet auch Wissen aus den Bereichen Aktivismus und pädagogische Praxis (und andere üblicherweise entwertete und im Vergleich zu wissenschaftlichen Publikationen herabgesetzte Wissensformen) mit in das Rhizom ein.

4.verwaist; kein genealogischer Ballast → statt ideengeschichtlichen Verortungen, die disziplinäre Schranken installieren statt sie abzubauen, geht ein Rhizom voll und ganz vom Gegenstand aus.

5.ereignishaft; kein Vorrang des Paradigmas vor dem Gegenstand; es geschieht, was geschieht und das Reale bricht einfach ein → die Knotenpunkte sind immer die politischen Einsatzpunkte, um die es bei Inklusion geht.“ (Boger 2019, 43-44)

In dieser Liste tauchen die Punkte auf, die mir in meiner Arbeit besonders wichtig waren: methodologische und inhaltliche Offenheit und sich Einlassen darauf, was im Forschungsprozess unerwartet erscheint (Punkt 1), eine interdisziplinäre Herangehensweise und neue, für die akademische Welt ungewöhnliche Verbindungen und Lösungen (Punkt 2), ein subversiver und kritischer Umgang mit Wissensautorisierungen (hornscheidt 2016), das Miteinbeziehen der diskriminierungssensiblen Reflexion über akademische Wissensproduktionsprozesse und Einbindung von anderen Wissensquellen (informelle Gespräche, aktivistisches Engagement, Körper und Emotionen als integraler Teil der Erkenntnisprozesse (Punkt 3), Durchbrechen von einer Betrachtung vom „Forschungsgegenstand“ mit einem vorbereiteten Arsenal von Theorien. Die Themen und Schwerpunkte entwickeln sich in der RGT Herangehensweise aus dem „Gegenstand“ heraus. Erst dann ist es ratsam, das „theoretische Arsenal“ anzupassen, um das Phänomen möglichst tief und differenziert betrachten zu können (Punkt 4), die transformativen Momente, nach denen ich auch in meiner Arbeit suche ergeben sich erst im Rahmen des Forschungsprozesses, der Gespräche, und werden sich in eigenen Erfahrungen im Forschungsfeld offenbaren. (Punkt 5). Alle von Boger als psychotischer Denkstil aufgelisteten Elemente werden in meinem Text und der Arbeitsweise sichtbar und ich betrachte sie als Teil meiner Methode.

Zentral ist hier weiterhin der Aspekt von Mut - zur Kreativität, zum Ausprobieren, dazu scheinbar weitgehende Thesen zu stellen, die sich später hilfreich und zutreffen erweisen können: „Meine psychotische Empfehlung ist daher: Lassen Sie sich und Ihren Gedankenfluss zugunsten der Entwicklung kreativer Impulse so ungebremsst und unzensiert stehen wie möglich. Sortieren kann man später immer noch. Das Projekt ist von hinten bis vorne nur darauf angelegt, Dinge auf den Kopf zu stellen, um Menschen zu motivieren, sie neu zu sortieren, sie weiterzudenken oder eben ihr Denken in eine andere Richtung schweifen zu lassen. Je weniger Sie sich selbst zwingen, etwas Bestimmtes dabei zu produzieren, desto besser wird das Ergebnis.“ (Boger 2019, 105) Sie plädiert dafür, sich zuzutrauen, in der wissenschaftlichen Arbeit spielerisch zu werden, bewusst kontinuierlich für alternative Wege, Argumente und Perspektiven offen zu bleiben. Sie schlägt eine



Reise durch verschiedene Denkstile, Disziplinen und Felder vor – „Nomadismus“ (Boger 2019) als Forschungsstil – was ich für meine Forschung relevant und inspirierend finde. Boger sieht einen direkten Zusammenhang zwischen den Prozessen der Wissensproduktion und den von ihr erforschten Themen von Heterogenität und Inklusion: „Inklusion muss im Wissenschaftsbetrieb bei sich selbst beginnen; und zwar mit einer Selbstbeobachtung der Diskurslogiken, welche die Selbstbehauptung von Theorieströmungen über fragwürdige Exklusionen gewährleisten. (...) Die Kapazität hängt am Wandern, nicht an dichotom gedachten psychischen Strukturniveaus.“ (Boger 2019, 40) Die Metapher vom Wandern steht dafür, im Modus des Hinterfragens und (Selbst)Reflektierens, nicht des Überzeugens zu denken, zu handeln und zu forschen. So wird es möglich, offen für einen Reichtum von möglichen Blickwinkeln und Perspektiven zu bleiben und die eigene Perspektive als wertvollen Teil der Landkarte, nicht als den einzigen „wahren“ oder legitimen Ansatz zu sehen. Es wird hier also ein mutiger, undogmatischer und experimenteller Zugang zur Forschung vorgeschlagen, mit dem ich mich mit meiner Forschung und Herangehensweise identifiziere. Auf der Methodenebene bedeutet das für mich konkret zum Beispiel, dass ich meine Interviews sowohl als Material verstehe, das ich interpretiere und auswerte, als auch als wertschätzenden Austausch mit Themaexpert\*innen, die mit mir im Vertrauensverhältnis ihre Perspektiven, Meinungen und Ideen teilen. Meine Thesen und Ergebnisse, die ich hier vorstelle verstehe ich als ein Feedback, einen Denkanstoß, eine Überlegung und konstruktive Kritik im Bereich der aktivistischen Bildung, die ich mit meinen politischen Ansichten als mögliches strategisches Moment der sozialpolitischen Transformation sehe.

## 6. Zugängliche Sprache und Zitierpolitik

*„I have written elsewhere, and shared in numerous public talks and conversations, that my decisions about writing style, about not using conventional academic formats, are political decisions motivated by the desire to be inclusive, to reach as many readers as possible in as many different locations.“*

*(bell hooks 1994, 71)*

Als letztes Element möchte ich die Zugänglichkeit der Sprache erwähnen. In der westlichen

Philosophietradition gehören Verständlichkeit, Einfachheit und Zugänglichkeit nicht zu den wichtigsten Kriterien. Die Universitäten waren Jahrhunderte lang kein egalitärer Ort. Ihre Funktion bestand vor allem darin, soziale Strukturen und Eliten zu reproduzieren. Aus diesem Grund war die Funktion der akademischen Sprache eher unterscheidend als ausgleichend. Bis heute werden diese Traditionen in den meisten akademischen Einrichtungen aufrechterhalten und fortgeführt. So bell hooks über die akademischen feministischen Theorien: „Many amazing feminist ideas never reach an audience outside the academic world because the work is simply not accessible. Ironically, this often happens in those fields like sociology and psychology where the subject matter is organically linked with choices people make in everyday life.“ (hooks 2003, xii) Da Zugang zur Sprache und zum Wissen eine politische Angelegenheit ist, besonders im Kontext von Bildung, war auch für mich die Zugänglichkeit meiner Sprache ein wichtiger Punkt. Inspirierend sind für mich die Autor\*innen, die ihre Theorien und Begriffe vorstellen, ohne sich ständig auf den akademischen Kanon zu berufen, um sich selbst zu legitimieren. In der akademischen Wissensproduktion wurde ich jahrelang dazu aufgerufen, in dritter Person (und maskulinisierter Form) „man denkt“, „man sieht“ zu schreiben, möglichst viel Akademiker\*innen zu zitieren und möglichst wenig eigene Position und Erfahrungen zu erwähnen. Das wären die Kriterien vom „wissenschaftlichem Schreiben“ - wurde mir gesagt. Auf dem gegensätzlichen Pol befand sich die therapeutische Literatur, im besten Fall auch Belletristik und Poesie. Diese Arbeit ist mein persönlicher Versuch, die erlernten Muster herauszufordern und meine eigene Stimme zu hören. Der Ansatz von zugänglicher Sprache ist außerdem auch für die Bewegungsforschung wichtig, die es sich als Ziel die praktische Anwendbarkeit für >die< soziale Bewegung setzt. So zum Beispiel Orlando Fals-Borda in seiner Arbeit „Action and Knowledge: Breaking the Monopoly with Participatory Action Research“: „Do not impose your own ponderous scientific style for communicating results, but diffuse and share what you have learned together with the people, in a manner that is wholly understandable and even literary and pleasant, for science should not be necessarily a mystery nor a monopoly of experts and intellectuals.“ (Borda 1995, 23). Hier macht Borda auf den Aspekt aufmerksam, dass im akademischen Bereich am meisten ent wahrgenommen wird und zwar darauf, ob der Text verständlich für die Menschen geschrieben wird, die auch zur Forschung beigetragen haben, Informationen geliefert und Interviews gegeben haben, für die Menschen, von denen der Text handelt, als auch für die Gruppe, für die die Erkenntnisse einen praktischen, emanzipatorischen Wert haben werden. Das versteht Borda als ein wichtiges Kriterium einer erfolgreichen wissenschaftlichen Forschung.

Zweitens möchte ich an dieser Stelle meine Politik bezüglich der Literaturhinweise und der

Zitation transparent machen. Ich habe mich bewusst viel auf Autor\*innen bezogen, die von unterschiedlichen Formen der Diskriminierung betroffen sind. Damit wollte ich mich kritisch zu einer Strategie positionieren, die oft im akademischen Schreiben angewendet wird: sich auf Autoritäten zu beziehen, um damit die eigene Argumentation zu verstärken. Dieses Phänomen, das mit machtvollen Dynamiken der Wissensproduktion zu tun hat, wird von Boger folgendermaßen als „Tendenz, im Zweifelsfall berühmte Männer zu zitieren“ beschrieben (Boger 2019, 25). Als eine diskriminierungskritische Strategie nennt sie einen undogmatischen und nicht hierarchisierenden Umgang mit verschiedenen Wissensquellen: „Diese [Tendenz] wird im Rhizom unterlaufen: im Zweifelsfall werden in dieser Arbeit die sog. >kleinen< Menschen zitiert. Ein anti-diskriminierendes Rhizom nutzt jede Gelegenheit, um auf Menschen, die als ‚unbedeutend‘ konstruiert werden, zu deuten. So erklärt sich auch die relativ hohe Zahl an Onlinequellen und nicht-wissenschaftlichen Literaturen (Flugblättern, Romanen, etc.) in dieser Arbeit.“ (Boger 2019, 25). Ihren Ansatz stützt sie auf das poststrukturalistische Konzept von Deleuze und Guattari: „Es macht nichts, daß einige sehr bekannt, andere weniger bekannt oder vergessen sind. Wenn wir zitieren, dann nur aus Liebe.“ (Deleuze & Guattari 1977, 40). Im „rhizomatischen Zitationsstil“ (Boger 2019) geht es also darum, die gewohnten wissenschaftlichen Zitationsprinzipien umzukehren und das Wissen aufzuwerten, das in der akademischen Welt keine Anerkennung findet. Dank solcher bewusster Politik werden die Quellen wie Praxiserfahrungen, Gespräche, Biographisches, Intuitionen, etc. transparent aufgezeigt und als legitime Quellen des Lernens mit eingewoben (Boger 2019, 25). Dank solch eines Vorgehens wird es auch möglich, kollektive Erfahrung und Wissen über Diskriminierung und Inklusion wertschätzend darzustellen. Mit meiner Position als forschende Aktivistin, die >die< Bewegung erforscht, habe ich versucht, mit verschiedenen Wissensquellen und Wissensformen wertschätzend umzugehen. Darauf möchte ich noch genauer im folgenden Punkt eingehen.

## **7. Forschungsethik: aktivistische Forschung und Verantwortung**

Einerseits der Ansatz, den Personen gerecht zu werden, die ihr Wissen und ihre Kompetenzen mit mir geteilt haben, andererseits der Anspruch, akademische Standards zu erfüllen, die keine kollektiven Texte und Autorenschaft dulden... Die Situation von Forscher\*innen-Aktivist\*innen erfordert viel Aufmerksamkeit, Sensibilität und Verantwortungsbewusstsein. Es geht hier um Verantwortung im Umgang mit Personen, aber auch mit sensiblen Daten über politische Aktivitäten und Proteste. Wie Hauke treffend zusammenfasst, werden durch die scheinbare

Individualisierung von Lernprozessen die kollektiven Verbindungen und Ausgangspunkte der Wissensproduktion in den Hintergrund gerückt. So Hauke: „Wenn ich mich als studierte oder anderweitig wissenschaftlich legitimierte Person auf (außerakademisches) aktivistisches Wissen beziehe, bleibt jedoch immer das Problem, dass ich in diesem System als wissenautorisierende Person agiere und permanent Entscheidungen darüber treffe, welches Wissen und welche Positionen und Erfahrungen ich wie autorisieren will“ (Hauke 2015, 184).

Die Universität ist ein Ort, wo sich komplexe Macht- und Herrschaftsverhältnisse abspielen. Stimme und Entscheidungsrecht haben dort die, die „akademisch“ reden können. Das Wissen derjenigen, die eine andere Rede- und Schreibkultur haben, kann gleichzeitig ausgenutzt oder ignoriert werden. Die Menschen haben unterschiedlichen Zugang zur akademischen Bildung. Hier spielen also zahlreiche Diskriminierungs- und Ausschlussmechanismen eine Rolle. Ich versuche also aufmerksam und bewusst mit dem aktivistischen Wissen umzugehen. Dasselbe betrifft auch das Vertrauen, das mir meine Gesprächspartner\*innen geschenkt haben.

Um die interne Dynamiken einer sozialen Bewegung ausführlich analysieren zu können, muss die forschende Person erst einmal Zugang zum aktivistischen Alltag haben. Aus eigener Erfahrung weiß ich, dass es nur dann möglich ist, wenn die Forscher\*in selbst „Szene-Insider\*in“ ist, sich also selbst politisch engagiert. Wenn die Person einen „Insider\*in-Zugang“ zu den internen Dynamiken einer sozialen Bewegung hat, taucht das Dilemma der Loyalität auf, das heißt: die Überlegung, ob die Veröffentlichung über die internen Dynamiken >der< sozialen Bewegung dieser Bewegung nicht schaden wird. Es geht also um einen sensiblen Umgang mit den Daten. Der Art, was und wie ich schreibe, hat also die ganze Forschung durch eine Überlegung begleitet, mit öffentlichen Darstellung >der< Bewegung aus einer kritischen Perspektive, zusammen mit internen „Rissen“, Schwächen und Herausforderungen meinem politischen Umfeld nicht zu schaden.

## **8.FORMALITÄTEN**

### **8.1.\*-Form als antidiskriminierende Sprachhandlung**

Für antidiskriminierende Sprachhandlungen sind verschiedene Sprachformen entwickelt worden, die kontinuierlich weiterentwickelt werden und werden müssen.<sup>10</sup> In meiner Arbeit habe ich mich für die \*-Form (z.B. Student\*in, Student\*innen) entschieden. Es wird also ein Sternchen „\*“ zwischen der konventionalisiert männlichen und der konventionalisiert weiblichen Form eingefügt. Wie Roßhart erklärt, „Sternchen soll dabei vielfältige Formen von Geschlecht,

---

<sup>10</sup> Zu verschiedenen möglichen antidiskriminierenden Sprachformen siehe AG Feministisch Sprachhandeln 2014.

heterogene Selbstverständnisse und Identitäten und eine diesbezügliche Unabgeschlossenheit und Offenheit symbolisieren.“ (Roßhart 2016, 54).

## **8.2.Verweisungen auf andere Stellen**

In meiner Arbeit verwende ich ein System von Verweisungen auf andere Stellen im Text, wo ich das aufgefasste Thema weiter bzw. näher betrachte oder wo das Thema schon aufgearbeitet wurde. Dadurch möchte ich auch der Lesenden neben dem Inhaltsverzeichnis eine zusätzliche Stütze schaffen, sich im Text zu bewegen, die Fragmente zu den Themen zu finden, die jemand interessant bzw. für sich relevant findet, meiner Denklogik zu folgen und die Zusammenhänge wahrzunehmen, die ich gesehen habe und die ich versucht habe, im Text auszudrücken. Das System habe ich von Julia Roßhart (2016) übernommen und möchte mich an dieser Stelle bei ihr für die Idee und Inspiration bedanken.

## **V.THEORETISCHE VERANKERUNG UND FORSCHUNGSSTAND**

Im folgenden Kapitel möchte ich mich meinem Thema von verschiedenen Punkten aus annähern und die theoretischen Bereiche nennen, die sich in meiner Arbeit kreuzen. In werde dabei den Forschungsstand in meinem Forschungsbereich vorstellen, der aus verschiedenen zusammenhängenden Inhalten zu unterschiedlichen Themen besteht. Gleichzeitig möchte ich ein Netz von theoretischen Kontexten und Thesen skizzieren, in dem ich mich mit meinem Forschungsthema bewege. Erst werde ich den Bereich Politische Bildung und informelles Lernen und dort die Erkenntnisse über das Thema Diskriminierungsmechanismen im Zugang zu Bildung vorstellen, danach gehe ich zur Bewegungsforschung über und untersuche dort die Erkenntnisse, die für meine Forschungsfragen relevant sind. Abschließend werde ich interne Bewegungsdebatten in Bezug auf soziale Privilegierungen und Ausschlüsse vorstellen.

### **1.Politische Bildung**

Eins der Forschungsfelder, auf denen ich mich mit meiner Analyse der sozialen Zugänge und Ausschlüsse in der aktivistischen Bildung bewege ist der Bereich der politischen Bildung. Politische Bildung definiere ich nach Bremer und Gerdes durch ihre Ziele, zum einen die Urteilsfähigkeit der Menschen bezüglich politischer Zusammenhänge zu unterstützen, zum anderen die Handlungsfähigkeit zu stärken, also Interessen und Überzeugungen im politischen Prozess zur

Geltung zu bringen (Bremer, Gerdes 2012, 683). Wenn es um den institutionellen Aspekt geht, kann politische Bildung unterschiedliche Formen haben und in schulische und außerschulische Bildung differenziert werden, wobei bei der außerschulischen weiter in Jugend- und Erwachsenenbildung ausdifferenziert werden kann (Bremer, Gerdes 2012, 684). Wie Bremer und Gerdes weiter erläutern: „Damit [...] hängen unterschiedliche rechtliche Einbindungen [zusammen] (Jugendbildung ist im Kinder und Jugendhilfegesetz verankert, Ziele demokratisch-politischer Bildung sind häufig in den Landesschulgesetzen, politische Erwachsenenbildung in den verschiedenen Weiterbildungsgesetzen der Länder geregelt)“ (Bremer, Gerdes 2012, 684). Inhaltlich wird im schulischen Bereich die konzeptionelle Ausrichtung politischer Bildung von der Politikdidaktik dominiert. Sie sieht sich aber seit einigen Jahren von der so genannten „Demokratiepädagogik“ herausgefordert. Die außerschulische politische Bildung orientiert sich dagegen stärker sozialwissenschaftlich. Politische Jugendbildung zeigt zudem viele Überschneidungspunkte und Ähnlichkeiten mit der Sozialen Arbeit (Bremer, Gerdes 2012, 684).

An dieser Stelle finde ich es wichtig, politische Bildung im historischen Kontext und damit in Bezug auf den Politikbegriff zu verankern. So schreiben Bremer und Gerdes zur historischen Entwicklung des Konzeptes von politischer Bildung: „Die Studentenbewegung ab Ende der 1960er Jahre hat zu einer gesellschaftlichen Erweiterung des Politikbegriffs beigetragen, indem die Forderung nach Demokratisierung der politischen Institutionen mit der Demokratisierung möglichst vieler gesellschaftlicher Bereiche (Ökonomie, Bildungsinstitutionen, Familie) in Verbindung gebracht wurde und im Kontext des zentralen Begriffs der Emanzipation eine adressatenorientierte Ergänzung eines mit der Fokussierung auf politische Herrschaftsstrukturen dennoch nicht minder wichtigen Gegenstandsorientierung angestrebt wurde. Durch den bundespolitischen Machtverlust der CDU und die bildungspolitischen Reformen der sozialliberalen Koalition in den 1970er Jahren geriet die politische Bildung wiederum stark in den Sog einer politischen Instrumentalisierung im Kontext parteipolitischer Auseinandersetzungen zwischen den beiden Volksparteien“ (Bremer, Gerdes 2012, 684). Der Beutelsbacher Konsens war ein Versuch, diese Debatten zu beruhigen und eine Kompromisslösung zu finden. Als Beutelsbacher Konsens wird das Ergebnis einer Tagung der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg zusammen mit Politikdidaktikern unterschiedlicher parteipolitischer oder konfessioneller Herkunft im Herbst 1976 in Beutelsbach (einem Stadtteil der Großen Kreisstadt Weinstadt im Rems-Murr-Kreis in Baden-Württemberg) genannt. Der Konsens legt die Grundsätze für die politische Bildung fest, die in folgenden drei Prinzipien formuliert wurden: dem Prinzip des Überwältigungs- bzw. Indoktrinationsverbots, des Kontroversitäts- bzw. Pluralismusgebots und der Orientierung an Schülerinteressen (Bremer, Gerdes 2012, 684). Der Beutelsbacher Konsens wird oft als „Repädagogisierungsmoment“ in der

Politikdidaktik beschrieben, was eine stärkere Fokussierung auf wissenschaftstheoretische, didaktische und methodische Fragen bedeutete und zu einer Verschiebung von inhaltsbezogenen zu schülerorientierten und lebensweltbezogenen Ansätzen führte. Seit etwa Ende der 1990er Jahre dominieren allerdings wieder Bemühungen, politische Bildung stärker gegenstandsbezogen auf eine politikwissenschaftliche Fundierung auszurichten (Bremer, Gerdes 2012, 684).

Um nun mein Thema von sozialer Ungleichheit im Bereich aktivistischer Bildung mit dem Feld der politischen Bildung zu verbinden, möchte ich aufzeigen, wie ich ihre Überschneidung und ihren gegenseitigen Bezug verstehe. Das Themenspektrum von politischer Bildung lässt sich nach Ansätzen und Schwerpunktsetzungen unterschiedlich systematisieren, beispielsweise nach bestimmter politischen Orientierungen und Demokratieverständnissen, hier beispielsweise der Ansatz der parlamentarischen Demokratie oder Basisdemokratie). Eine andere Systematisierung wäre die nach unterschiedlichen Adressat\*innen, nach Bremers und Gerdes' Terminologie „vom Subjekt und dessen Zugängen zu Politik ausgehend“ (Bremer, Gerdes 2012, 684). Noch eine andere Aufteilung wäre die nach den Funktionen, die politische Bildung erfüllen kann bzw. an denen sie ansetzen kann und hier nach Bremer und Gerdes „auf der einen Seite einen Beitrag zur Stabilisierung und Legitimation des politischen Systems zu liefern, auf der anderen Seite (...) die Emanzipation des Subjektes zu befördern. (Bremer, Gerdes 2012, 684) Die aktivistische Bildung, die ich untersuche, – verstanden als eine Verzweigung politischer Bildung – würde ich anhand der oben eingeführten Systematiken als eine Bildung positionieren, die politisch entweder von parlamentarischer Demokratie oder von Basisdemokratie ausgeht (hier gibt es unterschiedliche Ansätze bei unterschiedlich politisch positionierten Bildungsträgern), die sich an Erwachsene, schon links positionierte Menschen richtet, die in politischen Gruppen aktiv sind. Weiterhin setzt sich aktivistische Bildung als Ziel, das bestehende soziale, politische und ökonomische System kritisch zu reflektieren und Veränderungen darin anzustoßen. Durch das Aufzeigen der Ungerechtigkeiten und gewaltvollen Dynamiken des liberalen Nationalstaates und des Kapitalismus will sie die Emanzipation der unterdrückten und diskriminierten Gruppen, sowie auch der Subjekte selbst befördern.

Um sich noch einen Schritt weiter oder eher: aus einem anderen Blickwinkel meinem Thema anzunähern, möchte ich die Überschneidung politische Bildung – Forschung zur Exklusion und Diskriminierung betrachten. In Bezug auf Analysen zur Skala und Struktur sozialer Ungleichheit in der politischen Bildung kommen vor allem aus dem soziologischen Bereich (vgl. Vester 2001). Bremer und Gerdes (2012) stellen fest, dass soziologisch fundierte Sozialisationstheorien einen wichtigen Beitrag zur politischen Bildung geleistet haben. Sie liefern nämlich die Analysen, die Bremer und Gerdes (2012) als eine Forschungslücke der politischen

Bildung diagnostizieren. Es handelt sich um die Auswirkung der Machtverhältnisse und Ungleichheiten auf das gesamte Leben der Subjekte, wobei politische Bildung ihren Blick vor allem auf Methoden und Inhalte der Wissensweitergabe, sowie das Lernen im kognitiven Sinne fokussiert. Auch soziologische Analysen, wie zum Beispiel die von Vester (2001, 2003), sowie von Bourdieu (1996a, 1996b, 1990, 1992, 1998) bieten ein Verständnis von Prozessen der Identitäts- und Subjektbildung in einem von sozialer Ungleichheit geprägten Bildungssystem. Schließlich ermöglicht auch die Disziplin der Sozialisationsforschung einen Zugriff auf das Thema soziale Ungleichheit (u.a. Bauer 2011), das in der politischen Bildung weitgehend eine Blindstelle ist (Bremer, Gerdes 2012).

## **2. Informelles Lernen**

Die Lernprozesse innerhalb >der< linken Bewegung, die ich in meiner Arbeit beschreibe nehme ich weiterhin im Kontext des Forschungsbereiches zum sogenannten informellen Lernen wahr. Obwohl ich mich vor allem auf institutionalisierte Lernangebote konzentriert habe, wobei ich die Prozesse der Organisation und Institutionalisierung an sich als Teil meines Themas verstehe, finde ich es wichtig bei meiner Analyse die informellen und weniger sichtbaren Prozesse des Lernens im Alltag, in Interaktionen und gemeinsamen politischen Handlungen, bei der Lösung konkreter Probleme und im Umgang mit konkreten Situationen. Es handelt sich hier sowohl um den Umgang unter politischen Aktivist\*innen, in meinem Kontext besonders in den Lernräumen von Workshops, Trainings und Fortbildungen, als auch um Handlungen der Aktivist\*innen „nach außen“, also mit den Menschen, die sich >der< linken sozialen Bewegung nicht zugehörig fühlen. Wie Bernd Overwien (2013) zusammenfasst, sind gemeinsame Lernprozesse, sowie Aktivitäten um die Organisation von Lernangeboten ein strategischer Teil jeder sozialer Bewegung, sowohl der historischen Arbeiterbewegung, als auch der Anti-Atomkraft Bewegung und der heutigen bewegungsorganisierten sozialen Kämpfe. Zum Begriff des informellen Lernens erklärt Overwien, dass außerhalb des deutschsprachigen Kontexts, wo der Begriff sich durchgesetzt hat, informelles Lernen in einem großen Teil der Literatur als informelle Bildung bezeichnet wird. In der deutschen Bildungsdiskussion tauchte der Begriff informelles Lernen erst vor etwa zehn Jahren auf und bedeutet die Lernprozesse, die sowohl vom schulischen als auch vom universitären Lernen unabhängig sind (Overwien 2013, 1). Overwien berichtet außerdem über die zentrale Rolle, die >der< sozialen Bewegung als wichtiger Lernumgebung im englischsprachigen erziehungswissenschaftlichen Diskurs eingeräumt wird, dabei vor allem in der Erwachsenenbildung. So Overwien: „Betroffenheit beispielsweise durch ein Atomkraftwerk vor der



Tür führt zur Erkennung generativer Themen (Freire 1996) und von da aus zu einem Lernen über Zusammenhänge, zur Kommunikation über die Aktion, zur Aneignung von Fachkompetenzen, die gemeinsam erarbeitet werden, zumindest zunächst ohne die übliche Lernhierarchie. Praxis und Theorie fließen ineinander, wobei die für die Argumentationen und politisches Handeln notwendige Theorie immer wieder angeeignet werden muss.“ (Freire 1996, 6) Overwien schafft damit eine Verbindung zwischen dem informellen Lernen und bewegungsinternen, aktivistischen Lernprozessen. Wichtige politische Entscheidungen und Ereignisse, die alle gesellschaftlichen Gruppen betreffen, wie gerade die Klimakatastrophe und höchst unverantwortliche Schritte seitens derer, die die finanzielle und politische Macht besitzen, generieren Themen und Diskurse, die ein weites Spektrum der Gesellschaft involviert und zusammenbringt. An diesen Schlüsselmomenten werden aktivistische Kreise zu einem wichtigen Akteur, Wissen und Ressourcen über soziale und politische Dynamiken, Lernprozesse und Wege für mehr Engagement und Handlungsfähigkeit in weit repräsentierten sozialen Kämpfen zu schaffen. So geht aktivistische Bildung über >die< linke Bewegung hinaus und unterstützt informelle Lernprozesse in diversen sozialen Kontexten. Aktivistische Bildung antwortet auf aktuelle sozialpolitische Fragen und Probleme und interagiert mit dem wissenschaftlichen Bereich, auch auf der inhaltlichen Ebene. Lernbedürfnisse sind also nicht nur auf die Themen der jeweiligen Bewegung begrenzt. Das Bedürfnis nach entsprechenden Inhalten erwächst zum großen Teil aus der Verbindung zwischen selbstorganisierter Bildungsarbeit und wissenschaftlichen Bereichen. Beyersdorf nennt hier in einer Publikation aus dem Jahr 1991 die Alternativökonomie als zentralen Bereich (Beyersdorf 1991, 107).

Bei Overwien taucht darüber hinaus das Thema der sozialen Unterschiede innerhalb >der< Bewegung auf. Er bezieht sich hier auch direkt auf Bildungsarbeit: „Innerhalb der neuen sozialen Bewegungen liegt eine andere soziale Schichtung vor. Menschen aus der Lebenswelt der Mittelschichten haben andere Lernvoraussetzungen, weshalb eine Überbetonung des Lernens in neuen sozialen Bewegungen von partieller Blindheit gekennzeichnet sei.“ (Overwien 2013, 4) Er bringt hier sowohl das Thema der klassenbedingten Bildungshierarchien vor, sowie die Tatsache, dass dieses Thema in >der< Bewegung entwarngenommen und unaufgearbeitet („partielle Blindheit“) bleibt. Er betont damit, dass informelles Lernen keinesfalls idealisiert werden soll und dass auch dort Ungleichheitsdynamiken ähnlich wie im formellen Bildungssystem wirken können. Aufgrund des Bedürfnisses nach spezialisiertem Wissen aus dem Bereich Ökologie, Wirtschaft, Sozialwissenschaften, Landwirtschaft kommt es auch zu einer größeren Spezialisierung und Organisation von Lernprozessen in >der< Bewegung: „So kommt es auch innerhalb sozialer Bewegungen immer wieder zu Dynamiken, die ein Bedürfnis nach konzentrierterer Bildungsarbeit generieren. Informelles Lernen führt hier sozusagen zum Bedürfnis nach organisierterem Lernen.“

(Overwien 2013, 7)

Die Funktion und Wirkung der linken Bewegung mit ihrer Bildungsarbeit problematisieren auch Günther Gugel und Uli Jäger (1997). Sie thematisieren umfangreiche Lernprozesse, die die Friedensbewegung der achtziger Jahre in der Gesellschaft angestoßen hat. Gleichzeitig machen sie auf eine Gefahr aufmerksam, politische Aktion als zentrale „Lehrmethode“ zu sehen, was ihrer Meinung nach „Gefahren des Aktionismus in sich berge“ (Gugel, Jäger 1997). Als Alternative schlagen sie eine „Friedenserziehung“ (Gugel, Jäger 1997) vor, was ich als Friedens(auto)pädagogik verstehe. „Erziehung“ im Kontext von Erwachsenenbildung ruft in mir immer negative Konnotationen hervor wie Zwang und Machthierarchien, die symbolische Gewalt beinhalten. Gugel und Jäger verweisen dabei stark auf bereits in der Arbeiterbewegung herausgearbeitete Formen der Bildungsarbeit und knüpfen damit an die sozialistischen Traditionen an. Sie verstehen dabei informelles Lernen vor allem als gemeinsame Konzipierung, Vorbereitung und Durchführung von politischen Interventionen, dialogischen Lernprozessen in Gruppen- und Einzeldiskussionen, die kollektive oder individuelle Aufarbeitung von Wissen, das nötig ist, um politische Probleme zu definieren, Diagnosen zu stellen und in Bezug darauf wirksam, kollektiv zu intervenieren (Gugel, Jäger 1997). Ihre Definition von informellem Lernen macht sichtbar, dass mein Forschungsgegenstand, formuliert als aktivistische Bildung sich im so verstandenen Feld von informellem Lernen positioniert.

### **3. Bildungsdebatten bezogen auf Beteiligungsstrukturen und soziale Ungleichheit**

Die Debatten darüber, wie Bildung zur Reproduktion von sozialer Ungleichheit führt, sind nach Bremer und Gerdes (2012) vor allem im Bereich der politischen Erwachsenenbildung zu finden. Das Thema wird dort explizit problematisiert als Adressat\*innen-, Zielgruppen- und Teilnehmer\*innenforschung, in der es um die Beteiligungsstrukturen der Erwachsenenbildung insgesamt und wie man damit umgehen kann geht (Bremer, Gerdes 2012, 695). Das Thema soziale Ungleichheit taucht außerdem als Standardprogramm in der schulischen politischen Bildung auf, jedoch in Form von vermitteltem Sachwissen über die Gesellschaft (Breit, Massing 2010). In diesem Rahmen wird aber weniger thematisiert, inwiefern politische Bildung selbst von sozialer Ungleichheit betroffen ist und zur Reproduktion derselben beiträgt. (Bremer, Gerdes 2012). Bremer und Gerdes machen weiter darauf aufmerksam, dass die selbstreflexive Auseinandersetzung mit der Reproduktion von sozialer Ungleichheit in der politischen Bildung ein wichtiges Thema in den 1960er und 1970er Jahren war und aus dieser Perspektive braucht es heutzutage mehr Aufarbeitung in Bezug auf aktuelle politische, soziale und ökonomische Verhältnisse: „Die erheblich ausgeprägte

soziale Selektivität der Teilnahme ist dadurch gut belegt und korrespondiert mit anderen Befunden zur politischen Partizipation und zu politischem Interesse. (...) Allerdings finden die Befunde im Diskurs meist wenig Resonanz. In den letzten Jahren ist das Thema unter dem Label <<Bildungsferne>> und <<Politikferne>> vermehrt in den Diskurs aufgenommen worden. Häufig ist hier eine Abwehr zu beobachten.“ (Bremer, Gerdes 2012, 694) An die Abwehr bei der Anerkennung von Diskriminierungsmechanismen möchte ich hier direkt an meine Forschung anknüpfen, um hier den Unterschied zu dem viel engeren Bereich von aktivistischer Bildung der linken Bewegungen sichtbar zu machen. Wie ich im → Teil zwei, Kapitel IV, Punkt 1 genau anhand des empirischen Materials aufzeigen werde, wird soziale Ungleichheit thematisiert und als ein zentrales Problem aktivistischer Bildung anerkannt. Der Diskurs aktivistischer Bildung verschiebt sich damit eher auf die möglichen Auswege und Handlungsstrategien den diskriminierenden Beteiligungsstrukturen gegenüber, mit denen fast alle Akteur\*innen aktivistischer Bildung Unzufriedenheit geäußert haben.

Um nochmal zu den Debatten innerhalb der politischen Erwachsenenbildung zurückzukommen, wollte ich als letztes das Thema Bildungsmarkt und Verwicklung in kapitalistische Marktmechanismen ansprechen, das zwar nicht explizit mein Forschungsbereich ist, aber trotzdem in Beteiligungsstrukturen in Bildungsräumen eine wesentliche Rolle spielt und in meiner Arbeit im Kontext der Gouvernamentalitätsproblematik bezogen auf aktivistische Bildung Ausdruck gefunden hat. Wie Bremer und Gerdes (2012) berichten, ist vor allem in der außerschulischen politischen Bildung seit den 1990er Jahren die Frage der Marktorientierung wichtig. Diese sei eine Folge der übergreifenden Ökonomisierung des Bildungs- und Sozialwesens. So Bremer und Gerdes: „Die im Zuge neoliberaler Politik erfolgten Kürzungen öffentlich geförderter Weiterbildung haben diese Situation zum Teil dramatisch verschärft und zum Schließen zahlreicher Einrichtungen geführt.

Auf außerschulischer politischer Bildung lastet, verschärft durch bundesweite Evaluationsstudien, der Druck, sich ökonomisch auf dem Markt zu behaupten, wogegen sich aus leicht nachvollziehbaren Gründen generell breiter Widerstand regt (...).“ (Bremer, Gerdes 2012, 695-696). In diesem Kontext verweisen die Autoren auf die Gefahr Ideen, Zielgruppenkonzepte „effektiver“ (Bremer, Gerdes 2012) zu nutzen und Bildungsangebote als profitable Produkte zu behandeln, was in meiner Wahrnehmung im Bereich der aktivistischen Bildung schon teilweise passiert. Dieses Problem bespreche ich in → Teil zwei, Kapitel VI, Punkt 1 im Kontext der Preise von Fortbildungen, in denen für die aktivistische Bildungsarbeit nützliche Fähigkeiten und Werkzeuge erworben werden können. (hier zum Beispiel: Gewaltfreie Kommunikation und Mediation, Theaterpädagogik, Gestalttherapie). Ich beziehe mich dort auf ein Interview mit einer

Trainer\*in der aktivistischen Bildung, die mich im Gespräch darauf aufmerksam gemacht hat, wie der finanzielle Aspekt und die nötigen „Investitionen“ in Form von teuren, privaten Weiterbildungen den Zugang zur Arbeit im außerschulischen Bildungsbereich erschwert. So dazu nochmal Bremer und Gerdes: „Wenn damit verbunden ist, <<marktgängige>> Veranstaltungen für identifizierbare <<zahlungskräftige Kunden>> zu konzipieren, scheint jedoch die Gefahr begründet, dass die ursprünglich emanzipatorische Intention dieses oben bereits angerissenen Forschungsstrangs verloren geht – im Gegenteil: Ökonomisch potente Teilnehmende erhalten durch politische Bildung zusätzliche Vorteile, um ihre Interessen durchzusetzen.“ (Bremer, Gerdes 2012, 696) Damit wird hier eine Problematik angesprochen, die ich als wichtigen Hintergrund meiner Forschung ansehe und zwar die Frage danach, wie die Tatsache, dass aktivistische Bildungsarbeit gleichzeitig als Beruf und Lohnarbeit gilt das emanzipatorische Potenzial der linken Bildung schwächen kann. Dieses Thema wird in meiner Arbeit wieder im Kontext von Gouvernamentalitätstheorien auf dem Hintergrund der Beteiligungsproblematik im → Teil drei, Kapitel I, Punkt 1 auftauchen.

Als einen weiteren Kontext der diskriminierungsrelevanten pädagogischen Konzepte, und somit als weiteren Horizont meiner theoretischen Verortung verstehe ich die diskriminierungs- und inklusionsrelevante Disziplinen: Gender Studies, Migrations-, Rassismus- und behinderungsbezogene Disziplinen, Theoriebildungen und Praktiken zu verschiedenen Differenzkategorien. In meinem Text habe ich vor allem mit den Theorien von hooks (1994, 2003, 2010), hornscheidt (2012, 2013, 2016, 2018), Ahmed (2012) und Boger (2019) gearbeitet.

#### **4.Forschung zu sozialen Bewegungen in Bezug auf interne Machtverhältnisse**

Ich möchte hier drei Ansätze nennen, die für mich bei der Bearbeitung meines Themas besonders hilfreich und inspirierend waren. Obwohl die Ansätze sich auf andere geographische (Niederlande und Vereinigte Staaten) oder politische (Frauen- und Lesbenbewegung in der BRD) Kontexte beziehen, analysieren sie interne Bewegungsdynamiken in Bezug auf die soziale Positionierung, Ungleichheiten und die unterschiedliche soziale Lage der Menschen in linken, sozialen Bewegungen.

Als erster theoretischer Bezug gilt hier „The Autonomous Life? Paradoxes of Hierarchy and Authority in the Squatters Movement in Amsterdam“ von der Anthropologin Nazima Kadir. Kadirs Forschung, die mich in meiner Arbeit stark inspiriert hat, ist eine ethnographische Forschung zu internen Dynamiken des subkulturellen „Flügels“ der linken sozialen Bewegung in Amsterdam, die aus der Hausbesetzer\*innen-“Szene“ besteht. Kadir schreibt dazu in der Einführung, dass ihre

Forschung im Gegenteil zu den meisten akademischen Bewegungsforschungen zum Thema Hausbesetzung in Amsterdam lediglich die „Fassade“ analysiert, also das, was die Bewegung „nach außen“ zu zeigen, in die Öffentlichkeit zu tragen und zu kommunizieren entscheidet. Wo es aber spannend wird, ist die Frage, wo, wer, warum die Entscheidungen darüber trifft, wie diese Fassade aussehen soll. Sind das konsensuale Entscheidungen, über die Bewegungsstrategien, die Kommunikation und die Ziele? Der Bereich der internen Machtdynamiken in der Bewegung ist auch aus diesem einfachen Grund unerforscht, da der Zugang zu diesen Daten nur über die Nachforschungen einer Person erfolgen kann, die selbst der Hausbesetzer\*innenszene angehört. Und dann auch nicht jeder Person, die in der Szene unterwegs ist und die Kompetenzen dafür besitzt, eine Forschung durchzuführen, wird sich dafür entscheiden. Das kann sich aus dem Verständnis der Loyalität der radikallinken Bewegung gegenüber ergeben, ihre Schwächen, Risse und internen Widersprüche nicht in öffentlich zugänglichen Publikationen diskutieren zu wollen. Außerdem kann es eine negative Reaktion vonseiten der Szeneangehörigen hervorrufen. In den retrospektiv vorgestellten Biographien und Geschichten können sich die Mitglieder\*innen einer relativ geschlossenen Gruppe leicht wiedererkennen, deshalb ist die Anonymisierung schwer sicherzustellen. Dennoch entscheidet sich Kadir, in ihrer Forschung die internen Dynamiken der Hausbesetzer\*innenszene in Amsterdam zu analysieren und zu beschreiben, wobei die zentrale Frage, die sie sich in dem Buch stellt, folgendermaßen formuliert wird: „How hierarchy and authority function in a social movement subculture that disavows such concepts. The squatters' movement, which defines itself primarily as anti-hierarchical and anti-authoritarian, is profoundly structured by the unresolved and perpetual contradiction between both public disavowal and simultaneous maintenance of hierarchy and authority within the movement.“ (Kadir 2015, 12) Kadirs Schwerpunkt sind also die internen Widersprüche, wie die Aktivist\*innen, die auf der ideologischen Ebene Macht und Hierarchien grundsätzlich negativ bewerten und ablehnen, mit Hierarchien, Macht und Ungleichheit innerhalb des eigenen sozialen Umfelds umgehen. Sie beschreibt in ihrer Forschung zahlreiche Beispiele in Alltagsinteraktionen, in autonomen Räumen und bei der Organisation und Durchführung von politischen Aktionen in der Öffentlichkeit. Sie nimmt damit Aushandlungsprozesse und Kommunikationsdynamiken in den Fokus und zeigt auf, dass auf der Werteebene abgelehnte Phänomene einen Teil des Hausbesetzer\*innen -Alltags darstellen. Kadir hat damit eine Ethnographie der Amsterdamer Hausbesetzer\*innenszene geschaffen. In der ersten Phase der Forschung hat sie dreieinhalb Jahre die Häuser mit besetzt, dort gewohnt und aktiv an den Antigentrifizierungskampagnen teilgenommen.

Kadir stellt in ihrem Buch fest, dass es in der europäischen und amerikanischen Bewegungsforschung selten vorkommt, etwas über die Mikrostrukturen innerhalb der linken

Bewegung zu erfahren. Ähnlich selten sind Analysen des Klassenhintergrunds der Akteur\*innen (Kadir 2015, 15). Sie fasst den Forschungsstand ihrer Recherche folgendermaßen zusammen: „The neglect of internal dynamics and social movement performances and habitus, exists both in classical social movement literature and its recent culturally oriented scholarship, including those that result from ethnographic research and participant observation.“ (Kadir 2015, 17) Nach Kadir fehlt es in der Bewegungsforschung an einer Analyse des aktivistischen Habitus, der meistens unsichtbar und unreflektiert bleibt.

2009 ist ein umfangreiches Werk des Anthropologen David Graeber erschienen, der seine teilnehmende Beobachtung in der Alterglobalisierungsbewegung während der Organisation und Durchführung des Anti-Globalisierungs-Gipfels in Quebec City in dem Buch „Direkte Aktion. Ein Handbuch“ verfasst hat. Neben den Entscheidungsprozessen analysiert Graeber darin die strukturellen Bedingungen und Positionierungen der Aktivist\*innen in Bezug auf *race*, Klasse, gender, Ethnizität, Bildungsniveau. Er unterscheidet dabei die zwei häufigsten Motivationen zur Teilnahme an der linken Bewegung: entweder die Revolte gegen Entfremdung und Einsamkeit, oder die Revolte gegen Unterdrückung. Er argumentiert dabei, dass im amerikanischen Kontext die Distinktionslinie entlang der *race*- und Klassenunterschiede verläuft. Die Menschen, die ein hohes Bildungsniveau erworben haben, die vor allem *weiß* sind, schließen sich der Alterglobalisierungsbewegung an, weil sie eine Befreiung von der Entfremdung im „Mainstream“ verspricht. (Graeber 2013, 25) Dagegen sind die Menschen, die sich der Bewegung anschließen um gegen Unterdrückung zu kämpfen, meistens PoCs und/oder Immigrant\*innen. Für sie sind beispielsweise horizontale Organisationsstrukturen zweitrangig und sekundär. Das wichtigste sei für sie, dass politische Ziele, die ihre Grundrechte und ihre schlechte soziale Lage direkt betreffen, erreicht würden. (Graeber 2013, 27) Die Motivationen beider Gruppen sind also unterschiedlich. Das macht nach Graeber eine gemeinsame Arbeit und Agenda der politischen Bewegung nicht einfach. Er beschreibt seine Beobachtungen, wie die Privilegierungen aufgrund von *race* und Klasse, die sich wiederum in einem bestimmten Lebensstil ausdrücken, wie *dresscodes* und Konsumpraktiken von den Personen, die sich als Hippies und Punks verstehen, zu Konflikten mit sozial benachteiligten Gruppen führen, die gegen rassifizierte und ökonomische Gewalt kämpfen (Graeber 2013, 30). Nach Kadir ist Graebers Fokus auf die intersektionale Analyse und Interdependenzen innerhalb der linken Bewegung eher für die Alterglobalisierungsbewegung in den Vereinigten Staaten charakteristisch, wo *race*- und Klassendynamiken viel öfter und offener problematisiert werden als in Europa. Diese These hat auch meine Forschung im Bereich der linken, informellen Bildung bestätigt. Sowohl in den Interviews mit Trainer\*innen, als auch in den Gesprächen mit Workshopteilnehmenden ist sichtbar geworden, mit welcher Schwierigkeit und

Unsicherheit über strukturelle Benachteiligungen und Privilegien innerhalb der Bewegung gesprochen wird.

Im Kontext von Forschungen zu sozialen Bewegungen in Bezug auf interne Machtverhältnisse finde ich auch die 2016 erschienene Forschung zu Klassenunterschieden in der Frauen-/ Lesbenbewegung von Julia Roßhart relevant. Obwohl die Forschung historisch vor allem in der 80er und 90er in der BRD verankert ist und ihr Feld die feministische Bewegung ist, fand ich sowohl Roßharts Ergebnisse, als auch ihre Arbeitsweise inspirierend. Die Ähnlichkeit mit meiner Forschung besteht weiterhin im deutschen Bewegungskontext, der als Forschungsfeld verstanden wird. In Bezug auf quantitative Daten zu Beteiligungsstrukturen in der linken sozialen Bewegungen stellt Roßhart fest: „(...) Pauschale Urteile zur Zusammensetzung der Akteur\*innen [sind] problematisch angesichts des Mangels an klassensensiblen und empirisch fundierten Untersuchungen (...) Dass die Partizipation an <<der>> Bewegung jedoch auch eine Klassenfrage war, darauf machen mehrere Autorinnen und Aktivistinnen aufmerksam.“ (Roßhart 2016, 44). In Bezug auf die Frauenbewegung stellt Roßhart nach Dagmar Schultz (1990) fest, dass die *weißen* deutschen nicht-migrantischen, intellektuellen, Mittelschicht-Frauen das kulturelle und strukturelle Zentrum der Bewegung darstellten. (Roßhart 2016, 44) Die meisten Frauen in der feministischen Bewegung gehörten also der Mittelschicht an. Es fehlten dagegen die Personen ,die Arbeiter\*innenklassenhintergrund hatten. So weiter Roßhart zum Stand der Forschung zu diesem Thema: „Ilona Bubeck konstatiert Anfang der 1990er Jahre, dass die >>feministische Tagesordnung << von *weißen* klassenprivilegierten Frauen bestimmt werde. Und auch Katharina Oguntöye hält für die 1980er und 1990er Jahre rückblickend fest, dass jedenfalls die *weißen* Aktivistinnen mehrheitlich aus der Mittelklasse stammten. (...) Die zahlenmäßige Zusammensetzung hinsichtlich in *weiß* und westdeutsch geprägten Gruppen könnte und dürfte eine andere gewesen sein als etwa in der Schwarzen feministischen Community (...), in migrantischen Zusammenhängen oder in ostdeutschen Projekten, die von DDR-sozialisierten Feministinnen\* getragen wurden.“ (Roßhart 2016, 45) Diese Daten, die sich auf die feministische Bewegung der 1990er Jahre beziehen, decken sich mit den Ergebnissen meiner qualitativen Forschung zum Bildungsbereich der linken Bewegung in Deutschland. Roßhart analysiert weiter, ähnlich wie ich in meiner Forschung, die internen Bewegungsdynamiken in Bezug auf Klassismus und stellt fest, dass „klassistische Realitäten die Artikulation anti-klassistischer Kritik erschwert haben“. (Roßhart 2016, 47) Hier nennt sie die Faktoren, die zu dieser „Dethematisierung“ (Roßhart 2016) von Klasse in der Frauenbewegung beigetragen haben. Seitens der Unterprivilegierten - Scham, Angst vor Diskriminierung, aufgrund der Arbeiter\*innenherkunft, bildungsbürgerliche Normsetzungen rund um Auftreten und Sprache. Seitens der Privilegierten nennt Roßhart unter Gründen für Klassenblindheit den „Wunsch nach

Privilegienerhalt und danach, nicht mit den persönlichen Konsequenzen konfrontiert zu werden, die mit einem klassenbewussten solidarischen Verhalten verbunden sein könnten oder müssten, etwa die Umverteilung von Geld.“ (Roßhart 2016, 48) Die Tabuisierung von Klasse innerhalb der linken „Szene“ und mögliche Gründe dafür, die sich teilweise wieder mit Roßharts Thesen in Bezug auf die Frauen-/ Lesbenbewegung decken, stelle ich im → Teil zwei, Kapitel V, Punkt 5 vor.

## **5. Interne Bewegungsdebatten am Beispiel der Heinz-Schenk-Debatte**

Im Kontext von Beteiligungsstrukturen und sozialen Ungleichheiten in aktivistischen Kreisen in Deutschland war für mich die Neuauflage (vom 2011) der Broschüre „Heinz-Schenk-Debatte. Texte zur Kritik an den Autonomen - Organisationsdebatte - Gründung der Gruppe <<Für eine linke Strömung>>“ bei der historischen Kontextualisierung meiner Forschungsfragen hilfreich. Die Broschüre dokumentiert eine vor mehr als zwanzig Jahren geführte Debatte innerhalb der westdeutschen radikalen Linken, der Autonomen. Wie in der Broschüre erklärt wird, entstanden die Autonomen Anfang der '80er Jahre v. a. im Kontext der Hausbesetzerbewegung als Erbe der Spontis. (Heinz-Schenk-Debatte 2011, 17) Der Name „Heinz-Schenk-Debatte“ rührt daher, dass zwei der beteiligten Autor\*innen den Namen eines Fernsehmoderators und Schlagersängers als Pseudonym nutzten. In dieser internen Debatte wurde versucht, ein aktualisiertes und selbstkritisches Modell für die revolutionäre Linke der BRD der '90er Jahre zu entwickeln. Die Heinz-Schenk-Debatte hat jahrelang eine wichtige Diskussionsgrundlage innerhalb der Autonomen Linken geboten. Viele der darin benannten Probleme fand ich aus radikallinker Perspektive heute nach wie vor aktuell. Die Debatte hat „eine Art Austrittserklärung aus den Autonomen“ (Heinz-Schenk-Debatte 2011, 15) initiiert, die von einer harschen Kritik an politisch unreflektiertem Aktionismus und Sackgassen der internen Dynamiken untermauert wurde. Die autonome Politik wurde dort grundsätzlich in Frage gestellt, „nicht bloß, wegen deren mangelnder Effektivität, sondern weil sie ihrem ureigensten Anspruch, subjektive Emanzipation als Voraussetzung des revolutionären Prozesses (und umgekehrt) zu begreifen, nicht gerecht wird.“ (Heinz-Schenk-Debatte 2011, 17) Ich versuche jetzt die wichtigsten Kritikpunkte vorzustellen, um abschließend in Bezug auf meine Forschungsfrage zu reflektieren, welche Diskriminierungsdynamiken in der Debatte schon damals reflektiert und wahrgenommen wurden und welche als unsichtbare Selbstverständlichkeiten der Szene erhalten geblieben sind, um erst viel später problematisiert zu werden.

Als erstes wird in der Debatte die fehlende Organisation kritisiert: „Die kurzatmige Kampagnenpolitik ist Folge der Weigerung, die Organisationsdebatte zu führen.“ (Heinz-Schenk-



Debatte 2011, 12) Der andere Mitstreiter in der Debatte führt hier den Vorwurf detaillierter aus: „Der Prozess bewusster Organisation (als Organisation) ist eine solche Verschmelzung, also Arbeit an der Kollektivität, an der Gegenkultur, an der neuen Gesellschaft. (...) Meine These ist deswegen, dass es gerade in Bewegungstiefs für uns RevolutionärInnen subjektiv notwendig ist, über ein so abstraktes Thema wie die Organisationsfrage zu reden, weil wir anders kaum mehr als nur uns selbst wahrnehmen können und keine gesellschaftliche Relevanz erlangen werden.“ (Heinz-Schenk-Debatte 2011, 8) In meiner Forschung wird sichtbar, dass im Bereich der internen Organisation sich der Zustand wesentlich geändert hat und dass Organisation und Strukturierung ein wichtiger Bereich für autonome linke Kreise ist. Der weitere Vorwurf in der Heinz-Schenk-Debatte betraf das zu wenig radikale Politikverständnis und die Trennung zwischen dem Aktivismus und dem Privatleben. So einer der Mitstreiter der Debatte Namens Zettelknecht: „Wenn mir an der Szene etwas auf die Nerven geht, dann ist es ihre Beschäftigung mit sich selbst, ihre Selbstlähmung, die aus dem vorherrschenden bürgerlichen Individualismus hervorgeht und ihn reflektiert. (...) Wenn wir also autonome Politik grundsätzlich in Frage stellen, dann nicht bloß, wegen deren mangelnder Effektivität, sondern weil sie ihrem ureigensten Anspruch, subjektive Emanzipation als Voraussetzung des revolutionären Prozesses (und umgekehrt) zu begreifen, nicht gerecht wird.“ (Heinz-Schenk-Debatte 2011, 8) Auch die Person unter dem Pseudonym Heinz Schenk bringt die fehlende Reflexion über Subjektivierungsprozesse unter den Autonomen auf den Punkt. Seiner Meinung nach besteht die Gefahr dieser Entwahrnehmung darin, die eigene Verwicklung in kapitalistische und individualisierende Logiken nicht zu erkennen, was wiederum eine entscheidende Rolle sowohl für die persönliche Positionierung, als auch kollektive politische Handlungen hat. So Schenk: „Eine Politik, die aber lediglich einen objektiven Faktor gegen das „System“ darstellt, jedoch keine subjektive Emanzipation ermöglicht, kann zwar kurzfristige Erfolge erringen, diskreditiert aber langfristig jede linke Politik. Auch die SED war ein objektiver Faktor gegen den Kapitalismus.“ (Heinz-Schenk-Debatte 2011, 17). Hier taucht der Themenbereich, den ich in meinem Text im Kontext von Gouvernementalitätsdiskursen über die Subjektformationen und den Einfluss des Kapitalismus und Individualismus in den Fokus nehme. Hier war es eine wichtige Erkenntnis in Bezug auf meine Forschung, dass die von mir problematisierten kapitalistischen Logiken und Subjektivierungsprozesse, auch die radikallinke Bewegung durchdringen, schon Anfang der neunziger Jahre zur Debatte gestellt wurden.

Ein/e Kritiker\*in, der/die in der Heinz-Schenk-Debatte seine Stimme erhoben hat, stellt weiterhin das Konzept von Aktivismus an sich in Frage und zeigt die Gefahr von Aktionismus auf. So wird die politische Agenda der Autonomen mit einer vernichtenden Kritik zusammengefasst: „Wir machen jetzt mal eine Kampagne: Wir wissen zwar, dass dies nicht das Optimale ist, aber uns

fällt nichts anderes ein. Das ist eine politische Bankrotterklärung“. (Heinz-Schenk-Debatte 2011, 12) Es wird weiter die Tatsache kritisiert, dass eine tiefgreifende gesamtgesellschaftliche Analyse weder intern, noch im Austausch mit anderen gesellschaftlichen Gruppen stattfindet. Es wird mangelnde Handlungsfähigkeit und gesellschaftliche Relevanz bloßgestellt. (Heinz-Schenk-Debatte 2011, 9) Interessant ist hier meines Erachtens die positive Entwicklung der radikalen Linken in Bezug auf den Aufbau von organisatorischen Strukturen und der Kommunikation mit anderen sozialen Spektren (ihre „gesellschaftliche Relevanz“). Hier ist eine offenbare Entwicklung und ein Lernprozess der Bewegung spürbar. In diesem Kontext wird auch für mich klarer, woher eben die starke Fokussierung der radikallinken Akteur\*innen in den Bildungsinhalten auf die Organisation und Strategieentwicklung kommt. Heutzutage fehlt es auch nicht an theoretischer Verankerung in sozialistischen Traditionen und soziologischen Gesellschaftsanalysen, ganz im Gegenteil: Wie ich in meiner Arbeit zeigen werde, ist der Aktivismus heutzutage stark theoretisiert und akademisiert und so nehmen ihn auch die Akteur\*innen selber wahr.

Die Heinz-Schenk-Debatte habe ich mir außerdem in Hinblick darauf angeschaut, welche Ausschlüsse, internen Ungleichheiten und Diskriminierungsmechanismen zur Diskussion gestellt werden und welche unsichtbar bleiben. In der Debatte tauchen mehrmals subkulturelle Zwänge und Dresscodes auf. So zum Beispiel Schenk: „Auch kulturell habe ich mit der autonomen Szene nicht mehr viel am Hut. Die Zeiten, in denen ich es für nötig gehalten habe, ganz in schwarz und mit Springerstiefeln herumzulaufen, um mir selbst und allen anderen zu zeigen, dass ich auch zu den gefährlichen Autonomen gehöre, sind vorbei.“ (Heinz-Schenk-Debatte 2011, 16) Außerdem greift Schenk ein Verhalten an, nach dem es zu der radikalen Orientierung und Handlung integral zugehört, nicht zu lächeln und eine unhöfliche Ausstrahlung zu haben: „Die verbissene Humorlosigkeit vieler Autonome hat mich wichtige persönliche Beziehungen wieder außerhalb der Szene suchen lassen.“ (Heinz-Schenk-Debatte 2011, 16) Sich selbst und sein eigenes Selbstbild sehr ernst zu nehmen, als auch mangelnde emotionale Offenheit anderen Menschen gegenüber, würde ich als Machoverhalten beschreiben. Das „humorlose“ Verhalten, wie auch den Dresscode, die Schenk beschreibt, verstehe ich als kritische Analyse des autonomen Habitus. Er betont dabei, dass die Verteidigung eines homogenen Szenehabitus stark zu spüren sei: „Zudem bin ich es leid, meine Abweichung von der autonomen Norm ständig erklären oder gar rechtfertigen zu müssen.“ (Heinz-Schenk-Debatte 2011, 16) Beim Lesen der Debatte bin ich mir auch unter diesem Aspekt des wertvollen Lernprozesses der Bewegung bewusst geworden. Über eine Zeitspanne von 20 Jahren haben sich radikal linke Dresscodes offenbar verändert, vor allem aber – sind sie weicher geworden. In meiner Wahrnehmung ist die Uniformisierung nicht mehr so stark, das Aussehen und die „unhöfliche“ Ausstrahlung sind, zumindest in meinem Berliner Umfeld nicht mehr eine

Differenzkategorie, die für das Zugehören „zur Szene“ entscheidend ist. Das nehme ich als eine Entwicklung in Richtung mehr Diversität und Offenheit wahr.

In Bezug auf weitere Diskriminierungskategorien, auf die Schenk unter den Autonomen aufmerksam macht, ist das Alter und damit verbundene Machthierarchien: „Das Problem scheinen mir nicht nur die Unterschiede zwischen Älteren und Jüngeren zu sein, sondern die Tatsache, dass für den Umgang mit ihnen keine vernünftige Form vorhanden ist. Ich halte es jedenfalls auch für mich für eine schlechte Lösung, mich wie manche Alt-Autonome auf das Anleiern von Kampagnen und Demoleitung zu beschränken und sich die Jungen immer wieder die Hörner an der Repression abstoßen zu lassen. (<<Wir brauchen euren Mut und ihr unsere Schlauheit>>)“ (Heinz-Schenk-Debatte 2011, 16). Auch in dieser Hinsicht hat sich meiner Beobachtung nach zu schließen in der linken Bewegung viel verändert. Es sind neue Bewegungen entstanden, wie zum Beispiel die Klimagerechtigkeitsbewegung oder Extinction Rebellion, in denen das Durchschnittsalter niedrig ist und an denen auch zahlreiche Jugendliche beteiligt sind. Die Machtverhältnisse auf Alter bezogen sehen in meinem Forschungsbereich der aktivistischen Bildung eher umgekehrt aus. Obwohl Alter als Diskriminierungskategorie nicht mein Schwerpunkt war, habe ich an einigen Stellen angedeutet, dass ich in allen Bildungsangeboten, die ich besucht habe, nur zwei Menschen getroffen habe, die über fünfzig waren. Beide waren Teilnehmer der einjährigen Fortbildung zur Entwicklung politischer Strategien, einer davon war etwa sechzig, der andere etwa siebzig Jahre alt. Fast alle anderen Teilnehmer\*innen waren unter 32. Insgesamt waren es etwa einhundert Teilnehmende, wenn ich alle Personen zusammenzähle, die an den von mir besuchten Veranstaltungen deutschlandweit teilgenommen haben. Was wichtig ist anzumerken, ist die Tatsache, dass die Analyse der internen Machtverhältnisse in Bezug auf *race*, Klasse, Migrationshintergrund, Zweigenderung, beHinderung in der oben vorgestellten internen Bewegungsdebatte nicht stattgefunden hat.

## **VI.ZENTRALE BEGRIFFE ALS ERSTER TEIL DER THEORETISCHEN GRUNDLAGE**

Aktivistische Bildung zu erforschen bedeutet für mich eine Analyse durchzuführen, wie Bildung innerhalb einer sozialen Bewegung abläuft und welche Wechselwirkungen zwischen einer informellen Bildung, dem offiziellen Bildungssystem und den gesellschaftlichen Zusammenhängen außerhalb der Bewegung zu beobachten sind. Die Komplexität dieses Themas bedarf erst einmal einer Klärung, wie ich zentrale Begriffe von Politik, Aktivismus, aktivistischer Bildung und Bewegung verstehe, sowie meiner eigenen Positionierung darin als Autorin und Forscherin. Aus dem weiter vorgestellten Verständnis von zentralen Begriffen entsteht eine Karte der theoretischen

Zusammenhänge und Verbindungen, die ich als Hintergrund und gleichzeitig untrennbares Element meines zentralen Themas der Beteiligungsstrukturen und Diskriminierungen in der aktivistischen Bildung verstehe. Im folgenden Teil versuche ich den historischen Kontext grob zu skizzieren, in dem zentrale Debatten rund um die Konzepte beleuchtet werden. Ich hoffe, dass es dank dieser begrifflichen Einführung klarer wird, was ich eigentlich untersuche und aus welcher Perspektive ich dies tue.

## **1. Politikbegriff und mein Politikverständnis**

Die Frage nach dem Politikbegriff erweist sich in meiner Forschung als zentral, um unterschiedliche Bildungsdiskurse und Lernkonzepte zu verstehen. Bremer und Gerdes (2012) schlagen hier eine Aufteilung in zwei generellen Positionen vor: „dominiert von einem <<engen>>, das heißt einem auf den Staat und die etablierten Institutionen des politischen Systems bezogenen Verständnis, oder einem eher <<weiten>>, das mehr darauf blickt, wie sich Politik im Sinne der <<Regelung der allgemeinen Angelegenheiten>> in Alltag und Lebenswelt niederschlägt bzw. auch von dort aus erwartet wird.“ (Bremer, Gerdes 2012, 684) In dieser Kategorisierung identifiziere ich mich als Autorin und Forscherin mit einem weiten Politikbegriff. Dieses Politikverständnis war sowohl für die Auswahl des Themas entscheidend, als auch dafür, aus welcher Perspektive ich mir meinen „Forschungsgegenstand“ angeschaut und ihn interpretiert habe. In der Einleitung habe ich schon meinen politischen Kontext genannt. Entscheidend für meine Politisierung, die aktuelle Perspektive und die politischen Ansichten ist ein alltagspolitischer, *grassroots*-Bezug, in dem Politik nicht nur als Aktionen, Demos, Kampagnen und soziale solidarische Interventionen, sondern auch als alltägliche Subjektivierungsprozesse verstanden wird. Politik bedeutet also für mich, die Transformation meines alltäglichen Lebens anzustreben.

Zentral für den Politikbegriff ist hier die Staatsfrage, die, wie Frieder Otto Wolf bemerkt, in den aktuellen linken Diskursen zu wenig Aufmerksamkeit als politisch differenzierendes Moment zukommt: „Vielmehr kommt hier eine sehr elementare Unklarheit der Linken in der Staatsfrage zum Ausdruck, die seit den Auseinandersetzungen zwischen Marx und Bakunin, zwischen der These vom »Absterben des Staates« und der Konzeption einer »Zerschlagung des Staates« immer wieder ungeklärt geblieben ist.“ (Wolf 2013) Wolf erklärt weiter, dass es durch diese häufige Enterwähnung der Staatsfrage im linken Diskurs zu einer Visionslosigkeit in Bezug auf andere sozial-politische Organisationsformen kommt: „Das hat schließlich auch dazu geführt, die ganze

Problematik einer nicht bloß imaginären »Außerstaatlichkeit« revolutionärer Politik (Althusser) zu verdrängen - durch den Rückzug auf die endlose Prozessualität einer »permanenten Revolution«, vor allem aber durch das stillschweigende Fallenlassen der Frage nach einer nichtstaatsförmigen, aber doch effektiven Politik“ (Wolf 2013) Das so von Wolf ausformulierte Problem kommt in meiner Arbeit im → Teil zwei, Kapitel II, Punkt 3 zu Wort, wo ich das Phänomen des „desillusionierten“ Aktivismus anspreche und auf die Abwesenheit einer utopischen Perspektive in der aktivistischen Bildung aufmerksam mache. Meines Erachtens ist eine solche Perspektive notwendig, um eine kohärente Richtung der politischen Schritte und Handlungen zu gewinnen. Es hilft auch dabei, zahlreiche Gefahren, Schwierigkeiten und Widersprüche auf dem Weg zur Emanzipation, Gleichheit und Gerechtigkeit dank eines festen Orientierungspunkts zu erkennen. In radikallinken – kommunistischen, sozialistischen und anarchistischen Traditionen ist es in diesem Kontext zentral, eine klare Alternative und genau ausgearbeitete Alternative für den kapitalistischen Nationalstaat als soziale Organisationsform zu haben. Wolf betont die Wichtigkeit, die traditionelle linke Debatte über mögliche Alternativen zum Staat wieder zu beleben, und mit ihr die Problematik von Formen politischer Herrschaft als solche: „Das heißt, es wird wiederum darum gehen, den Staat zu diskutieren! Daran werden weder diejenigen vorbeikommen können, die sich in den staatlichen Formen der Politik eingerichtet haben und doch glauben, radikale Politik betreiben zu können, noch diejenigen, die sich die Frage der Staatsförmigkeit von Politik noch gar nicht gestellt haben oder naiv glauben, sie könnten die ganze lästige Frage vermeiden, indem sie sich »außerhalb« des Staates bewegen. (...) Es geht darum, die Beziehungs- und Sprachlosigkeit zu überwinden, die zwischen denjenigen besteht, die Parteitage, Kandidaturen und Wahlkämpfe vorbereiten, und denjenigen, die auf besetzten Plätzen an Versammlungen teilnehmen und neue Formen der »Besetzung« ersinnen.“ (Wolf 2013) Ähnlich wie bei Wolf, ist dies für mich gleichzeitig die Frage nach dem Politikverständnis. Um nochmal zum „engen“ und „weiten“ Politikbegriff zurückzukommen, so handelt es sich hier auch um eine Trennlinie zwischen denen, die sich im Rahmen der Diskurse der parlamentarischen Politik und Demokratie bewegen und denen, die parlamentarische Demokratie im Prinzip als Konzept ablehnen, die Ungleichheit und eine unberechtigte, vermeintliche Vertretung der Interessen der unterprivilegierten und marginalisierten Menschen durch die politische und finanzielle Elite. In anarchismusnahen Positionen wird dieser Weg schon von Anfang als zum Scheitern verurteilt abgelehnt.

Diese politischen Ausgangspunkte werden eine entscheidende Rolle dafür spielen, wie aktivistische Bildung verstanden wird, wie ihre Ziele, Strategien und adressierte Gruppen aussehen sollen. Für anarchismusnahe Gruppen werden vor allem die vielfältigen Aspekte der Selbstorganisation und die dafür nötigen Kompetenzen zentral. Für einen Träger wie die Rosa-

Luxemburg-Stiftung, der indirekt mit der politischen Partei die Linke verbunden ist, ist auch eine größere Präsenz und Wirksamkeit im Rahmen der parlamentarischen Demokratie wichtig. Das wird die Adressat\*innen der Bildung und deren Inhalte beeinflussen. Für antifaschistische Gruppen zum Beispiel würden sich die Inhalte und Strategien nach der Frage ausdifferenzieren, wie die Gründe des Faschismus in der heutigen deutschen Gesellschaft definiert werden können und nach den Fragen: können sie im staatlich-kapitalistischen Rahmen überwunden werden, oder braucht es eine radikale politische Veränderung? Wie würde solch eine radikale politische Veränderung aussehen und wie kann sie angestrebt werden? Alle diese Basisfragen und Politikverständnisse liegen den bestimmten Bildungskonzepten zugrunde. Ich verstehe sie als einen wichtigen Kontext und Hintergrund meines Schwerpunkts vom Zugang zu Bildung und sozialen Diskriminierungen und Ausschlüssen. Bei der Analyse hatte ich keine leichte Aufgabe, die Politikverständnisse und politischen Ziele der Träger\*innen im Fokus zu haben und gleichzeitig die Anonymisierung sicherzustellen. Aus diesem Grund sind auch die politischen Kontexte der Organisationen weniger präsent, als ich mir das wünschen würde, um der Wichtigkeit dieses Aspektes für die Bildungskonzepte und teilweise auch Beteiligungsstrukturen in aktivistischer Bildung gerecht zu werden.

## **2. Aktivismus**

Um Aktivismus zu definieren, greife ich zu der hilfreichen Tabelle aus der Broschüre „Arbeitsmaterialien <<Linkes Organising>>“ von Robert Maruschke, die kürzlich (2019) als Bildungshilfematerial der Rosa-Luxemburg-Stiftung herausgegeben worden ist. Der Begriff „Aktivist\*in“ befindet sich dort unter anderen Basisbegriffen wie Organisation, Mobilisierung und Kampagnenarbeit und wird als eine Person definiert, „die Aktionen durchführt, um sozialen Wandel zu erreichen“ (Maruschke 2019). „Organiser\*in“ dagegen steht nach Maruschke, der sich in der Broschüre vor allem auf das Seminar „Strategie und Handwerkszeug für organisierende Klassenpolitik“ (2018) von Steve Williams und Steve Hughes stützt, für „eine Person, die andere Personen für eine Organisation gewinnt, um kollektive Handlungsfähigkeit zu erlangen“ (Maruschke 2019). Ich beziehe den Begriff Aktivismus in meiner Arbeit auf die linke soziale Bewegung, von daher verwende ich keine Ergänzung „linker Aktivismus“. Maruschke, der sich dafür einsetzt, die Organising-Ansätze im deutschen Kontext zu popularisieren, macht auf den Unterschied zwischen dem Begriff und Konzept von Aktivismus und Organising aufmerksam: „Genauso, wie wir Organizing mit Mobilisierung gleichsetzen, verwechseln wir oft Aktivist\*innen

mit Organizer\*innen. Wenn ich über Organizer\*innen spreche, meine ich speziell diejenigen, die das politische Projekt verfolgen, Organisationen aufzubauen. Das ist ihre politische Intervention. Im Gegensatz dazu nehmen Aktivist\*innen an Aktivitäten teil, um politische Bewegungen aufzubauen. Das können Anwalt\*innen sein, Kulturarbeiter\*innen oder Berater\*innen. Organizer\*innen sind in gewisser Weise eine Teilmenge von Aktivist\*innen, aber ihre Arbeit besteht darin, Organisationen aufzubauen.“ (Maruschke 2019) Aktivismus definiert Maruschke also als Arbeit am Aufbau der sozialen Bewegung, wobei Organising die Organisierung rund um eine sozialpolitische Angelegenheit (zum Beispiel Mieterhöhung in einem Viertel) bedeutet, wobei das besondere Ziel von Organising und der spezielle Ansatz dabei ist, Menschen außerhalb der Bewegungsstrukturen in den Prozess miteinzubeziehen und zu engagieren. Eine lange Tradition des Organising gibt es zum Beispiel in transformativen Nachbarschaftsorganisationen in den USA und auch im deutschen Kontext gibt es viel Wissen, Erfahrung und Literatur dazu.<sup>11</sup> Im Berliner Kontext dienen als Beispiele des erfolgreichen Organising Initiativen wie „BASTA! Erwerbsloseninitiative Berlin“<sup>12</sup>, die Beratung, Begleitung und Aktionen rund um das Jobcenter anbietet, sowie Kotti & Co<sup>13</sup>, die Mietergemeinschaft am Kreuzberger Kottbusser Tor, die sich gegen hohe Mieten (u.a. im Sozialen Wohnungsbau) und Rassismus einsetzen. In der Broschüre „Transformative Organizing – Reading the Practice“ stellt Miriam Pieschke (2019) das Organising-Konzept am Beispiel von drei erfolgreich funktionierenden deutschen Initiativen vor: Wilhelmsburg Solidarisch<sup>14</sup>, Rothe Ecke<sup>15</sup> in Kassel und Mieterinitiativen Stuttgart<sup>16</sup>. Die Perspektive der Organising-Ansätze und Initiativen auf Bildung werde ich im abschließenden Teil meiner Arbeit als einen positiven, inklusiven Horizont für linke Bildungsarbeit vorstellen.

Im Kontext des Aktivismusbegriffs möchte ich weiterhin die Kontroversen und internen Debatten rund um Kampagnen und Aktionen problematisieren, die einen wichtigen Kontext der aktivistischen Bildung darstellen. Das Verständnis von Aktivismus als Organisation von Kampagnen und Aktionen wird zum Beispiel in der im → Teil eins, Kapitel V, Punkt 5 vorgestellten Heinz-Schenk-Debatte als Reduktionismus kritisiert: „Die Geschichte der autonomen Bewegung ist die von Kampagnen“, schreibt die Person unter dem Pseudonym Schenk im Text „Wir sind doch

---

11 Für eine Liste von wertvollen Literaturempfehlungen in deutscher und englischer Sprache, teilweise zum kostenlosen Download, siehe Maruschke Robert, Linkes Organising. Interviews und Arbeitsmaterialien, Berlin 2019, S. 33-34.

12 Website der Initiative Basta! online verfügbar unter: <https://www.basta.blogspot.eu>, zuletzt geprüft am 20.07.2020.

13 Website der Initiative Kotti & Co online verfügbar unter: <https://www.kottiundco.net>, zuletzt geprüft am 20.07.2020.

14 Website der Initiative Wilhelmsburg Solidarisch online verfügbar unter: <https://www.solidarisch.org>, zuletzt geprüft am 20.07.2020.

15 Website der Initiative Rothe Ecke online verfügbar unter: <https://www.rothe-ecke.de>, zuletzt geprüft am 20.07.2020.

16 Website der Mieterinitiativen Stuttgart online verfügbar unter: <https://www.mieterinitiativen-stuttgart.de>, zuletzt geprüft am 20.07.2020.

kein Kampagnenheinz!“ (Heinz-Schenk-Debatte 2011, 9) Dabei wird den Kritiker\*innen nach die Alltagsebene entpolitisiert und eine Aufteilung in politische Arbeit in autonomen Gruppen und individuelles, privates Leben geschaffen: „Als unzureichend würden wir beispielsweise eine radikale Praxis bezeichnen, die sich lediglich auf einen Teilbereich (Internationalismus, Knast etc.) erstreckt, aber nicht oder kaum an einem gesamtrevolutionären Projekt arbeitet.“ (Heinz-Schenk-Debatte 2011, 10) Das führt zu mangelnder Entpositionierung und Außerachtlassung von Alltagsentscheidungen als Teil des politischen Handelns. Das verstehen die Kritiker\*innen in der Heinz-Schenk-Debatte als eine Deradikalisierung der autonomen Bewegung und eine Gefahr, auf der Ebene von Subjektivierungsprozessen von kapitalistischen Logiken durchgedrungen zu werden: „Wir stellen denn auch eine schädliche Dauerwirkung von Kampagnenpolitik fest: Es bleibt zwar eine Ahnung der eigenen Hilflosigkeit, aber es fehlt jegliches Instrumentarium, diese zu erklären oder sich Politik überhaupt anders vorstellen zu können. „Wir machen jetzt mal eine Kampagne: Wir wissen zwar, dass dies nicht das Optimale ist, aber uns fällt nichts anderes ein“, ist eine politische Bankrotterklärung“ (Heinz-Schenk-Debatte 2011, 10-11).

Die Fragen, die in der Debatte Anfang der neunziger Jahre diskutiert wurden, sind immer noch aktuell. Unterschiedliche Positionen werden hier in verschiedenen Bildungskonzepten erkennbar, die ich im → Teil eins, Kapitel V, Punkt 1 systematisiere. Die Frage nach dem Aktivismusbegriff und die problematische Gleichstellung des Aktivismus mit der Veranstaltung von Kampagnen und politischen Interventionen ist direkt an die Beteiligungsfrage angekoppelt, womit ich mich wiederum im → Teil eins, Kapitel V, Punkt 3 auseinandersetze. Die Möglichkeit, eine „professionelle“ bzw. „Vollzeit-“ Aktivist\*in zu werden determinieren zeitliche, finanzielle und Wissens-Ressourcen. Zeit für Engagement in politischen Gruppen, finanzielle Sicherheit und Wissen, also die Erkenntnis des Bereiches als politisch strategisch sind Voraussetzungen und Ausgangspunkt des Aktivismus. Aus diesem Punkt hinaus gehen Rokitte (2019) und Kadir (2015) in ihrer Analyse noch weiter und zeigen, wie das aktivistische Engagement möglicherweise als Vertiefung der Ausgrenzung und sozialer Hierarchien wirken kann.

Als auf einen historischen Bezugspunkt der Aktivismusdebatten möchte ich jetzt auf eine revolutionär-proletarische Kritik des Aktivismuskonzepts in einem Text – Manifesto „Der Aktivismus als höchstes Stadium der Entfremdung“<sup>17</sup> eingehen und dadurch eine radikale, kritische

---

<sup>17</sup> Auf dem Blog „Raum gegen Zement“ ist folgende Entstehungsgeschichte des Textes zu finden: „Der Text wurde 1972 in Frankreich von der Organisation der „Jeunes travailleurs révolutionnaires (OJTR)“ erstmals veröffentlicht. Die OJTR formierte sich in den frühen 1970er Jahren. Zu Beginn war sie von der Situationistischen Internationalen inspiriert. Danach war die OJTR vom Linkskommunismus beeinflusst, im speziellen von der Mischung von deutschen und italienischen linkskommunistischen Ideen, die aus dem Milieu rund um die Buchhandlung La Vieille Taupe entwickelt wurden. Die OJTR organisierte 1974 eine nationale Konferenz (welche in einem Artikel der La Banquise als gescheitert beschrieben wird) und verschwand kurz darauf.“ Der Text verfügbar unter: <https://www.raumgegenzement.blogspot.de/2013/05/07/der-aktivismus-als-hoechstes-stadium-der-entfremdung-1972>,



Perspektive auf Aktivismus schaffen, die meines Erachtens an einigen Punkten immer noch ihre Relevanz findet. Die Aktivismuskritik in dem Text ist im historischen Kontext vom Mai '68 verankert, nach dem sich links von der Kommunistischen Partei ein Ensemble von kleinen Organisationen entwickelte, die sich auf den Trozismus, den Maoismus und den Anarchismus beriefen. Die Autor\*innen des Textes, die schon in der ersten Zeile ihre Ablehnung des Aktivismus eindeutig machen: („Der Revolutionär steht zum Aktivisten wie der Wolf zum Schaf“), gehen zuerst auf die Beteiligungsstruktur ein und bezeichnen sie als delegitimierend in Hinsicht auf gesellschaftstransformatorisches Potenzial: „So Trotz der geringen Zahl von Arbeitern, die sich ihnen angeschlossen haben, erheben sie gegen die traditionellen Organisationen den Anspruch der Kontrolle der Arbeiterklasse, als deren Avantgarde sie sich proklamieren. (...) Eher noch als ihre Ideen, ist es angemessen die Tätigkeit anzugreifen, die sie im <<Dienst ihrer Ideen>> an den Tag legen: den AKTIVISMUS“. Was hier aus meiner Perspektive interessant scheint, ist die Definition von Aktivismus durch die Abwesenheit der Arbeiter\*innenklasse. So wird nochmal auf die Gefahr und paradoxe Logik aufmerksam gemacht, die ich oben im Kontext von Rokitte (2019) und Kadir (2015) angeführt habe, dass Aktivismus potenziell zur Vertiefung der Ausgrenzung sozialer Hierarchien führe kann, die er versucht bzw. behauptet zu überwinden. Hier wird also der Aktivismus als Tätigkeit bzw. Position innerhalb „revolutionärer Organisationen“ verstanden, die die Organisation und Durchführung von politischen Aktionen vom Alltagskontext, der Lebenssituation und dem Arbeitsplatzkontext trennt. Nach den Autor\*innen werden zu Aktivist\*innen oft Student\*innen und Intellektuelle, fast nie Arbeiter\*innenklasse. Es scheint, dass Aktivist\*in zu sein eigentlich eine gegensätzliche Position zu Arbeiter\*innen ist, dass dieser intellektuelle Elitarismus im Kern des Aktivismus als solchem liegt. Die Autor\*innen des Textes formulieren, neben der aus revolutionär-kommunistischer Perspektive delegitimierenden Abwesenheit der Arbeiter\*innen im Aktivismus, weitere Vorwürfe und eine vernichtende Kritik. Als nächsten Aspekt nennen sie die Unmöglichkeit radikalen politischen Handelns ohne Kontakt mit den realen Lebensbedingungen der Arbeiter\*innenklasse. In dieser Desintegration und Zerrissenheit des „Politikmachens“ und Alltags wird Aktivismus nicht nur unfähig, politische Veränderungsprozesse zu initiieren, sondern wird lediglich zu einem Lebensstil der Privilegierten, die sich zusätzlich durch den Aktivist\*innenstatus eine Autoritäts- und Machtposition den Arbeiter\*innen gegenüber aneignen: „Wenn auch die Kritik und die Verurteilung des Aktivismus eine notwendige Aufgabe der revolutionären Theorie ist, so kann sie doch nur vom <<Standpunkt>> der Revolution erfolgen. Die bürgerlichen Ideologien können die Aktivisten als gefährliche Gauner, als manipulierte Idealisten behandeln oder ihnen den Rat geben, ihre Zeit mit

---

zuletzt geprüft am 20.07.2020

Arbeiten oder Ferien zu verbringen. (...) Versuchen wir, die Frage zu ergründen und richten wir unseren Blick nicht mehr auf das, was sie sagen, sondern auf das, was sie leben. (...) Es besteht ein enormer Widerspruch zwischen dem, was sie zu wünschen behaupten, und dem Elend und der Ineffizienz ihres Tuns. Die Mühe, zu welcher sie sich zwingen, und die Dosis von Langeweile, die sie bereit sind auszuhalten, lassen nicht den geringsten Zweifel: Diese Leute sind allen voran Masochisten.“ Als letzter Vorwurf der Autor\*innen, den ich in meinem heutigen Bildungskontext wichtig zu erwähnen finde, ist die Frage nach internen Machtverhältnissen und Hierarchien der linken Bewegung, die ich auch im heutigen Kontext als ein Thema sehe, das eine weitere und tiefere Aufarbeitung in der linken Bewegung braucht. So die Autor\*innen: „Sie [die Aktivist\*innen] akzeptieren in ihren Organisationen die Hierarchie und kleine Chefs, obwohl sie behaupten, die Gesellschaft davon befreien zu wollen (...)“ Mehr Auseinandersetzung mit den internen Dynamiken in Bezug auf Privilegien und Diskriminierungen wird also auch in meiner Forschung als ein wichtiger Schritt in Richtung mehr Kohärenz zwischen den radikallinken Werten und Idealen und der Handlungspraxis diagnostiziert und vorgeschlagen.

Auf den Text „Der Aktivismus als höchstes Stadium der Entfremdung“ bin ich durch die Website der Organising Initiative „Wilhelmsburg Solidarisch“<sup>18</sup> gestoßen, die im Juni 2018 eine Debatte zum Thema „Sackgasse Aktivismus?“ initiiert hat, in deren Rahmen die Texte aus dem Niedergang der 68er-Bewegung und dem der Autonomen (auch die oben vorgestellte Heinz-Schenk-Debatte) gelesen und gemeinsam diskutiert wurden. In dem Ankündigungstext der Veranstaltung stellt „Wilhelmsburg Solidarisch“ eine für mein Thema relevante Diagnose der wichtigsten Herausforderungen und Fragen des Aktivismus, die auch im Bereich aktivistische Bildung gelten. Diese Punkte möchte ich jetzt kurz vorstellen. Als erstes taucht hier wieder die für meine Arbeit zentrale Beteiligungsfrage auf. Die Initiative macht hier auf den Altersaspekt aufmerksam, mit dem auch die Frage nach zeitlichen und energetischen Ressourcen verbunden ist: „Bei den meisten ist mit 30 Schluss mit linker Politik. Wer Vollzeit arbeitet, Kinder bekommt oder im Aktivismus einfach keine Perspektive mehr sieht, hört auf.“ Hier taucht auch weiter das Thema der Chancen von Selbstentwicklung als eine der wichtigen Motivationen der Beteiligung an der linken Bewegung auf (siehe → Teil zwei, Kapitel V, Punkt 4) Außerdem wird eine Gefahr der Desintegration zwischen dem Aktivismus als „Politikmachen“ und tatsächlichen Alltagsproblemen benannt, von denen die Politik leben soll. Hier äußern also die Autor\*innen einen weiteren, alltagsnahen Politikbegriff: „Kein Wunder, denn wer will schon sein Leben lang in Plena sitzen, die mit dem eigenen Leben wenig zu tun haben? Dadurch ist die linke Szene eine Jugendbewegung,

---

18 „Sackgasse Aktivismus“ auf der Website der Initiative Wilhelmsburg Solidarisch, online verfügbar unter: <https://www.solidarisch.org/sackgasse-aktivismus>, zuletzt geprüft am 20.07.2020.

will das aber nicht wahrhaben. Wir fragen uns, wie Politik aussehen kann, die unsere eigenen Wünsche und Bedürfnisse Ernst nimmt, uns im Alltag stärkt und zur Überwindung des Kapitalismus beiträgt. Warum wird die Sprache und Konsumententscheidung von Genoss\_innen kritisiert, aber nicht deren Karriereplanung?“ In dem Zitat taucht eine weitere Problembenennung auf und zwar die der mangelnden Transparenz und Problematisierung von beruflichen Entscheidungen und Wegen der Aktivist\*innen und dadurch die Entpolitisierung und Privatisierung der für radikal linke Konzepte strategischen Themen „Arbeit – Geld – ökonomische Lage“. In meiner Forschung bespreche ich diese Thema im → Teil zwei, Kapitel V, Punkt 5 im Kontext der Unsichtbarkeit von unterschiedlichen sozialen und finanziellen Lagen in der Bewegung, anders gesagt: Vielfalt der Klassenzugehörigkeiten. Aus meiner eigenen Erfahrung zeige ich, dass die Ressourcen in den Familien von Aktivist\*innen meistens ein Tabuthema sind. Als letztes wird in der kurzen Diskussionsankündigung der Initiative „Wilhelmsburg Solidarisch“ eine auch für mich zentrale Frage nach den Verwicklungen des Aktivismus in kapitalistische Logiken gestellt, was bei mir eine noch einen Schritt weiter fokussierte Frage nach sich zieht, welchen Einfluss das auf die aktivistische Bildungsarbeit hat, dass sie gleichzeitig als Beruf und Lohnarbeit ausgeübt wird. Im → Teil drei, Kapitel I, Punkt 1 zeige ich, wie das die Inhalte, Formen und Zielsetzungen aktivistischer Bildung beeinflusst. So dazu „Wilhelmsburg Solidarisch“: „Wir planen in AGs mit Tagesordnungen Projekte bis zum Burnout, aber kann eine politische Organisationsform, die so sehr der Lohnarbeit gleicht emanzipatorisch sein? Sind Wohnprojekte und Kollektivbetriebe zu einem Ersatz für Gesellschaftsveränderung geworden, weil niemand mehr an eine Revolution glaubt?“ Zum Schluss taucht hier also auch das Problem, das ich im → Teil zwei, Kapitel II, Punkt 3 als Desillusionierung des Aktivismus formuliere – es besteht eine Gefahr, dass aktivistische Kreise der Beginn und auch das Ende der gesellschaftlichen Transformation werden, in denen alternative Lebensverhältnisse zwar zustande kommen können, aber in einer geschlossenen und – wie meine Forschung zeigt – privilegierten Gruppe, wobei so verstandener Aktivismus keine Relevanz für die gesamtgesellschaftliche Ebene hat und unfähig ist, reale soziale Veränderungen anzustoßen.

### **3. Aktivistische Bildung. Transformatorische Bildung**

Den Begriff „aktivistische Bildung“ benutze ich in meiner Arbeit im Sinne von formalisierten Bildungsangeboten wie Workshops, Trainings, Fortbildungen, Tagungen, Konferenzen und jeglichen Veranstaltungen, die sich an Aktivist\*innen richten. Es handelt sich also um interne Prozesse des Lernens in einem organisierten Rahmen, die in linken sozialen

Bewegungen stattfinden. Zusätzlich dazu habe ich meinen Forschungsbereich auf Bildungsangebote begrenzt, die in dem Sinne institutionalisiert sind, dass sie von Stiftungen oder Vereinen öffentlich auf den Websites, in den Flyern und Newslettern bekannt gegeben werden. Der inoffizielle Bereich der aktivistischen Bildung, wie geschlossene Veranstaltungen, die sich aus Sicherheitsgründen an konkrete Personengruppen richten, die Veranstaltungen, in deren Rahmen konkrete Aktionen vorbereitet werden und die Wissensweitergabe in Bezug darauf stattfindet, sowie informelle Lernprozesse im Alltag wurden damit in meiner Arbeit nicht berücksichtigt und bleiben deswegen unsichtbar. In diesem Sinne untersuche ich nur den oben bestimmten Abschnitt der aktivistischen Bildung. Oben habe ich die aktivistische Bildung schon als einen Teil der politischen Bildung und des informellen (im Sinne: außerschulischen und außerakademischen) Lernens definiert, wobei manche Angebote des aktivistischen Lernens auch an Schulen und Universitäten stattfinden können. Die Ziele und Strategien aktivistischer Bildung sind unterschiedlich und hängen von den Träger\*innen und ihrem Politikverständnis und so den politischen Zielen ab. Als gemeinsamer Nenner kann hier jedoch ein Ziel genannt werden, einen Zusammenhang zwischen Theorie, Alltagsreflexion und politischer Aktion zu schaffen und dadurch die Prozesse der gesellschaftlichen Transformation anzustoßen.

Weiterhin möchte ich aktivistische Bildung in Bezug darauf positionieren, was ich als transformatorische Bildung bezeichne und mein Verständnis in der sozialistischen Denktradition verankern. Das Potenzial des Wissens, soziale Verhältnisse zu verändern, sollte in meinem Verständnis das wichtigste Element und zentrales Ziel der aktivistischen Bildung sein und in diesem Sinne sollte meines Erachtens aktivistische Bildung transformatorisch wirken. Wie ich jedoch in meiner Arbeit als zentralen Aspekt darstelle und als Problem benenne, wird das Ziel, unterprivilegierte Gruppen in die Bildungsangebote einzubeziehen, für Aktivist\*innen nicht erfüllt. Mein Verständnis von transformatorischer Bildung ist im historischen Kontext der sozialistischen Tradition verankert. Aus diesem Grund möchte ich hier einige Referenzen nennen und dadurch transparent machen, welche Elemente der Bildung ich als emanzipatorisch verstehe und damit auch - mit welchem Filter und unter welchen Kriterien ich die aktivistischen Bildungsangebote, die ich in meiner Arbeit berücksichtige, untersuche. Die erste Autorin, die meine Definition von einer transformatorischen Bildung prägt, ist Rosa Luxemburg. Bei ihr spielt Bildung eine strategische Rolle auf dem Weg zur Revolution und damit wird in ihren Schriften den Bildungsprozessen viel Aufmerksamkeit geschenkt. Linke Bildung bzw. Bildung der linken Bewegung bedeutet dabei in ihrem Kontext Bildung der Arbeiter\*innenklasse. Sie betont mehrmals die Bedeutsamkeit davon, „den geistigen Horizont des Proletariats zu erweitern, sein Klassenbewusstsein zu schärfen, seine

Denkweise zu vertiefen und seine Tatkraft zu stählen.“ (Luxemburg 1906, 98) Bildung versteht sie also als einen Prozess der Bewusstseinsveränderung der unterdrückten Klasse, die dadurch zum revolutionären Subjekt wird. So Miriam Pieschke über die historische Verankerung der linken Bildungsarbeit in der sozialistischen Tradition: „Linke Bildungsarbeit hat ihre Wurzeln von allem in der ArbeiterInnen- und Frauenbewegung, die von Anfang an politische Arbeit mit selbstorganisierter Bildung verknüpfen. Ziel war es, sich gegenseitig über Herrschaftsverhältnisse aufzuklären. Wissen und Erfahrungen wurden systematisch weitergegeben, MultiplikatorInnen und FunktionärInnen gezielt ausgebildet. Ob in Bildungsvereinen, Parteischulen oder autonomen Veranstaltungen, Bildung wurde mit Emanzipation verknüpft. (...) Die Lehre resultierte aus dem eigenem Engagement.“ (Pieschke 2015, 52-53). Pieschke betont gleichzeitig die zentrale Tatsache des unentgeltlichen Charakters der linken Bildung als eines selbstorganisierten Austauschs von Wissen, Kompetenzen und kollektiven Lernprozessen im gemeinsamen Interesse: „Was Menschen aus Überzeugung tun, tun sie eben auch unentgeltlich.“ (Pieschke 2015, 53). In dieser Hinsicht sehen die Realitäten heutzutage anders aus. Aktivistische Bildung wird oft bezahlt und als Beruf ausgeübt. In diesem Sinne spreche ich von einer Professionalisierung aktivistischer Bildung. Es tauchen auch Fragen danach auf, wie dieser Aspekt den Charakter der aktivistischen Bildung beeinflusst. Mich interessiert hier vor allem die Frage danach, wie dies die Beteiligungsstruktur verändert – für wen die Bildungsangebote gedacht sind. Wer nimmt sie in Anspruch? Diese Fragen werden im → Teil zwei, Kapitel III, Punkt 3 aufgegriffen.

Als weitere historische Referenz, die für mein Verständnis von transformatorischer Bildung zentral ist, möchte ich das Werk von Paolo Freire „Pedagogy of the Oppressed“ nennen, die übrigens auch in meinen Interviews oft von den Veranstalter\*innen und Trainer\*innen aktivistischer Bildung als einer der wichtigsten theoretischen Ansätze für die aktivistische Bildungsarbeit genannt wurde. Obwohl der Kontext des Buches die Erwachsenenbildung in Brasilien war und sie sich an soziale Gruppen gerichtet hat, die aus dem formellen Bildungssystem ausgeschlossen wurden, hat das Werk von Freire Menschen aus verschiedenen sozialen Milieus und sozialen Bewegungen weltweit inspiriert. Freires Ausgangspunkt war die Überzeugung, dass jeder Mensch in der Lage sei, die sozialpolitische Realität kritisch zu reflektieren. Dafür sollen die Menschen Werkzeuge in die Hand bekommen, derer sie durch das hierarchische und ungerechte Bildungssystem beraubt werden. Bildung wird damit als Prozess tiefer persönlicher Transformation verstanden. So Freire dazu: „Conversion to the people requires a profound rebirth. Those who undergo it must take on a new form of existence; they can no longer remain as they were.“ (Freire 1996, 43). „Each individual wins back the right to say his or her own world, to name the world. (...) They are more likely to

decide to take upon themselves the struggle to change the structures of society, which until now have served to oppress them.“ (Freire 1996, 15). Freire beruft sich hier auf Luxemburgs Bildungsverständnis und zitiert in der Einführung zu „Pedagogy of the Oppressed“ folgende Feststellung von ihr: „As long as theoretic knowledge remains the privilege of a handful of >academics< in the Party, the latter will face the danger of going astray.“ (Freire 1996, 21) In meinem Verständnis lässt sich der gleiche Gedanke auf die allgemeine Gesellschaftsebene übertragen – das revolutionäre Potenzial des Wissens ist untrennbar mit der Tatsache verbunden, wer das Wissen besitzt und damit ermächtigt wird. Die Theorien an sich, sogar die mutigsten und radikalsten, wenn sie in einer Blase der privilegierten akademischen Kreisen bleiben, werden nicht zur gesellschaftlichen Veränderung beitragen. Für meine Definition emanzipatorischer Bildung bedeutet das, dass ich die Tatsache, wer an den Wissensproduktions- und Wissensweitergabeprozessen beteiligt wird, als zentrales Element und von daher als differenzierendes Kriterium verstehe - differenzierend in eine Bildung, die sozialtransformatorisches Potenzial besitzt und der, die den Status quo zementiert. Auf dieses Kriterium überprüfe ich in meiner Arbeit den Bereich der aktuellen Bildungsangebote für politische Aktivist\*innen in Deutschland.

Als letzte historische Referenz, in deren Kontext ich mein Verständnis einer transformatorischen Bildung verankern möchte und auf die sich meine Gesprächspartner\*innen neben Freire in ihrem Bildungsverständnis am meisten bezogen haben, ist das Bildungskonzept von Gramsci und seinem Begriff des organischen Intellektuellen. Gramsci vertritt ein Bildungskonzept, das auf spontane Lernprozesse setzt, auf informellen und außerschulischen Lernumwelten gründet, die unmittelbar angebunden sind an die politischen Praxen und Erfahrungen der sozialen Bewegung. (Merkens 2006, 21) Gramsci plädierte weiter dafür die „sozial ausschließende Anbindung von Bildung an das klassische Schulsystem zu überwinden, stattdessen verschiedene Orte des gesellschaftlichen Lebens zu Lernorten werden zu lassen. Es sind für Gramsci daher vor allem diese informellen Lernprozesse, die Bildung zu einem tragenden Moment der gesellschaftlichen Veränderung werden lassen.“ (Merkens 2006, 21) In seinem Editorial des Ordine Nuovo hat er des weiteren für eine spontane Schule der Arbeiter\*innenbewegung agiert, die eine Einheit von intellektueller Bildung und proletarischer Aktion herstellt (Merkens 2006).

In den von mir durchgeführten Interviews haben meine Gesprächspartner\*innen direkt oder indirekt kommuniziert, dass sie sich selber als organische Intellektuellen >der< Bewegung verstehen und ihre aktivistische Bildungsarbeit als Erfüllung dieser Rolle. Deswegen möchte ich hier das Konzept von Gramsci kurz vorstellen und damit gleichzeitig einen weiteren historischen

Kontext für mein Verständnis von transformatorischer Bildung schaffen. Gramscis Pädagogikkonzept steht im Zentrum seiner politischen Theorie und jedes hegemoniale Verhältnis ist notwendigerweise ein pädagogisches Verhältnis: „Führung vergesellschaftet sich für ihn, sei sie politisch, kulturell oder moralisch-ethisch ausgerichtet, vor allem in pädagogischen Formen, die vornehmlich in den intermediären, also den zivilgesellschaftlichen Räumen von Gesellschaft Fuß fassen und im Netzwerk von Diskursen, Wissen und Institutionen von den Akteuren angeeignet werden. Das heißt, in hegemonial legitimierten Gesellschaften, also dort wo die Produktion von Loyalität, von Akzeptanz und Konsens vorrangig ist, findet das Regieren wesentlich pädagogisch vermittelt statt.“ (Merkens 2006, 10) Im Kontext von Gramscis Kampf um Macht bzw. Hegemonie werden also die Fragen nach der Erziehung und Bildung zu zentralen Feldern der Überwindung der bestehenden kulturellen und politischen Ordnung. Erziehung ist niemals neutral oder unpolitisch. (Merkens 2006, 14).

Intellektuelle haben nach Gramsci eine organisierende Funktion in der Gesellschaft. Diese Funktion besteht darin, die Verbindung zwischen Staat und Zivilgesellschaft aktiv herzustellen und somit den nötigen gesellschaftlichen Konsens zu organisieren. (Niggemann 2015, 209) Die organisierende Funktion bedeutet weiter Widersprüche einer Gruppe kohärent zu machen, zu erklären, und zu bearbeiten. (Niggemann 2015, 211). Sie können weiterhin die Auffassungen einer Gruppe beeinflussen, sowie durch eine klare Zielsetzung und Analyse die Gruppe handlungsfähig machen. Diese Aufgaben nehmen sie wahr, indem sie bestimmte politisch-pädagogische Tätigkeiten kombinieren. In Gramscis Verständnis arbeiten organische Intellektuelle der emanzipatorischen sozialen Bewegungen an der Verallgemeinerung der Interessen benachteiligter Gruppen. Des weiteren beschäftigen sie sich mit der Konzeption emanzipatorischer Politiken, die bestehende Hegemonien aufbrechen werden, statt sie zu reproduzieren. Außerdem: „setzen sie am Alltagsverstand an und bearbeiten ihn, indem sie Begriffe, Denkweisen und praktische Perspektiven mit den Selbsterklärungen und spontanen Empfindungen der Menschen aufgreifen und neu kombinieren.“ (Niggemann 2015, 213-214). Gramscis Konzept von Alltagsverstand basiert auf seiner berühmten Auffassung von Philosophie: „Man muss das weit verbreitete Vorurteil zerstören, die Philosophie sei etwas sehr Schwieriges aufgrund der Tatsache einer bestimmten Kategorie von spezialisierten Wissenschaftlern oder professionellen und systematischen Philosophen.“ (Gramsci 1994, 1375). Nach Gramsci seien also alle Menschen Philosoph\_innen und alle besäßen sie unabhängig von formeller Bildung, Wissen, Werten und Lebenserfahrung, die Gramsci Alltagsverstand nennt. Das ist für ihn eine spontane Philosophie, die sich direkt aus der universellen menschlichen Kompetenz des Lernens, logischen Denkens und Schlussfolgerns ergibt: „Der Alltagsverstand ist handlungsorientiert auf die Welt bezogen und beinhaltet Weltauffassungen,

Glaubensinhalte, Überzeugungen, Vorstellungen und Traditionen; er ist darin wesentlich praktisch. Er ist voll von pragmatischen Deutungsweisen und Bewertungsschemata des alltäglichen Handelns in der Gesellschaft und in dieser Weise vorreflexiv, inkohärent, räumlich und zeitlich fragmentiert. (...) Der Alltagsverstand ist der spontane Konsens, der gelebt, in dem gedacht und gefühlt wird. (...) Die Bearbeitung des Alltagsverstandes wird erstmal über pädagogisch fundierte Führung geleistet, die praktische Funktion organischer Intellektueller. (...) Organische Intellektuelle produzieren soziale Zusammenhänge, indem sie in Gruppen durch Begriffe, Denkperspektiven und Problemlösungen ein kohärentes Bewusstsein ihrer eigenen Widersprüche erarbeiten.“ (Niggemann 2015, 215-216) Als pädagogische Akteure unterstützen sie also das intellektuelle Kohärenzstreben der Subjekte (Merkens 2006, 18), systematisieren das Denken und helfen sich zu organisieren. Ihre Praxis systematisiert also und erarbeitet kritisch den Alltagsverstand: „Dabei gilt es insbesondere die Blockierungen und Widersprüche im Alltagsverstand zu bearbeiten, die der gesellschaftlichen Verallgemeinerung kritischer Bewusstseinsprozesse entgegenstehen.“ (Merkens 2006, 19)

Am Anfang kommen organische Intellektuelle von der herrschenden Klasse, die am meisten Wissenskapital besitzt. Statt einfach „Intellektuelle“ werden sie dabei von Gramsci „organisch“ genannt, weil: „sie mit ihren [...] Initiativen, Begriffen und Argumenten besondere Aspekte der bürgerlichen Existenz ausarbeiten und auf die kollektive Lebensweise der Subalternen ausdehnen“ (Demirovic 2007, 35). Der zentrale Punkt von Gramscis Politik/Bildungstheorie, als auch revolutionärer Wendepunkt in Gramscis Verständnis besteht darin, dass subalterne Gruppen ab einem gewissen Moment anfangen, sich selbst zu führen: „Gramscis Intellektuellentheorie ist von dem hegemonietheoretischen Gedanken angeleitet, dass jede Emanzipationsbewegung, die sich gegen eine herrschende Produktions- und Lebensweise richtet, darauf angewiesen ist, gleich der bürgerlichen Klasse, ihre eigenen organischen Intellektuellen hervorzubringen.“ (Merkens 2006, 17) Weitere Überlegungen von Gramsci werden rund um diesen Wendepunkt organisiert. Der Wendepunkt findet also gleichzeitig auf der Ebene von Subjektbildung und gesellschaftlicher, revolutionärer Organisation. Als Ziel von Bildung wird die Generierung dieses emanzipatorischen Moments und die Unterstützung der unterprivilegierten Menschen dabei, die Führung selbst zu übernehmen und damit „organische Intellektuelle“ überflüssig zu machen. Erst müssen also die unterdrückten Subjekte durch eine anspruchsvolle Phase der Auseinandersetzung mit „Spontaneität widersprüchlicher Auffassungen zur Organisation einer Praxis“ (Niggemann 2015, 216) durchgehen. Dieser intensive Lernprozess resultiert aber in einer persönlichen und kollektiven Entwicklung und Generierung der eigenen „organischen Intellektuellen“. Dieser Moment ist für meinen Forschungskontext besonders wichtig. Die traditionellen Intellektuellen als soziale Gruppe sollen also nach Gramsci „ideologisch“ erobert und von >der< Bewegung assimiliert werden. Je



schneller und wirksamer das passiert, desto mehr wird die gegebene Gruppe gleichzeitig ihre eigenen organischen Intellektuellen heranbilden können. (Gramsci 1996, 1500) Für Gramsci sind also Wissenshierarchien nur am Anfang der gewünschten gesellschaftlichen Transformation akzeptabel und erwünscht. Langfristig jedoch soll der Zustand des Wissens und des Bewusstseins in der Gesellschaft - vor allem in der Arbeiter\*innenklasse - verteilt und ausgeglichen werden.

#### **4.>Die< Bewegung**

Zentral für meine Arbeit ist außerdem der Begriff >der< Bewegung. In meinem Text berücksichtige ich diverse linke Träger, die sich als Teil der linken sozialen Bewegung verstehen. Sie haben unterschiedliche Politikverständnisse, politische Ziele und so unterschiedliche Bildungskonzepte und Vorstellungen von aktivistischer Bildungsarbeit. Es gibt also eine große politische Heterogenität innerhalb >der< Bewegung – in meiner Forschung tauchen die Akteur\*innen aus der Umweltbewegung, der antifaschistischen Bewegung, der feministischen Bewegung, der Recht-auf-Stadt-Bewegung und der antirassistischen Bewegung auf. Als einen Teil >der< linken Bewegung verstehe ich darüber hinaus sowohl die Gewerkschaften, als auch informelle radikallinke, anarchismusnahe Kollektive, die in meiner Forschung nicht auftauchen. Trotz dieser großen Diversität und auch Unterschieden zwischen diesen verschiedenen politischen Kontexten, die ich wahrnehme, fand ich die folgende Argumentation von Roßhart überzeugend, dennoch von >der< Bewegung im Singular zu schreiben: „Ohne eine entsprechende Fundierung [im Sinne einer genauen Definition jeder der oben genannten Bewegungen, zum Beispiel mit dem Instrumentarium der sozialen Bewegungsforschung, die ermöglicht scharf zu definieren, was konkret als eigenständige Bewegung zu verstehen ist und warum] läuft von >Bewegungen< im Plural zu sprechen meines Erachtens Gefahr, ein - ahistorisches, vages, vorschnelles Bild von unverbundenen und klar abgrenzbaren Einzelbewegungen aufzurufen, was deren Verhältnisse, Verbindungen und >das Dazwischen< schwer greifbar macht: gemeinsame Orte, Inhalte und übergreifende Netzwerke; Hierarchien und Dominanzen; Konflikte, die es auch gab, gerade weil um eine gemeinsame Bewegung gerungen wurde, und diesbezügliche Kämpfe und Utopien (vgl. hooks 1990)“ (Roßhart 2016, 51). Und genau diese verbindenden Aspekte spielen in meiner Untersuchung eine wesentliche Rolle und ich will in meinem Text auf sie aufmerksam machen. Einen zentralen Platz räume ich hier der Beteiligungsstruktur in Bezug auf Diskriminierungs- und Privilegierungsfaktoren ein, die – wie ich in den → Teil zwei, Kapitel III, Punkt 3 und → Teil zwei, Kapitel IV, Punkt 1 zeige, bis auf einen kontrastierenden Fall einer Initiative, die sich ausschließlich

an geflüchtete Frauen richtet – ähnlich ist. Außerdem gehe ich mit Roßhart (2016, 51) und Niekant (2009, 100) davon aus, dass Bewegung auch im Singular als heterogener Raum gedacht werden kann, in dem sich interne Konflikte und Aushandlungen abspielen. Aus diesen Gründen habe ich mich entschieden, die Schreibweise von der Bewegung in der Einzahl von Roßhart (2016) zu übernehmen, wobei – um das Problem der Universalisierung präsent zu halten – der Artikel „die“ in Anführungszeichen gesetzt wird: >die< Bewegung geschrieben. An manchen Stellen jedoch, wo ich eine weitere Ausdifferenzierung unternehme oder eben die Unterschiede hervorheben will, taucht „Bewegung“ auch im Plural auf.

## **5. Inklusion. Diskriminierung. Ausschlüsse**

Ich verstehe meine Forschung als Forschung zur Inklusion bzw. zur mangelnden Inklusion der aktivistischen Bildung. Wie meine Betreuerin Helen Weinbach bemerkt hat, unterscheidet sich auch das Verständnis und die Verwendung des Begriffes Inklusion im deutschen und englischen Kontext. Im deutschen Kontext wird der Begriff wesentlich mit Bezug auf die Menschen mit besonderen Bedürfnissen und im Kontext von Ableismus diskutiert, im englischsprachigen Kontext mehr unter dem Stichwort *social inclusion - social exclusion*, wie zum Beispiel bei Iris Marion Young (2002). Als erste, intuitive Definition von Inklusivität fällt mir der gleiche Zugang zu Bildung auf. Um diese Gleichheit zu erreichen, sind bewusste Handlungen nötig, die darauf gerichtet sind, entmachtete Subjekte miteinzubeziehen und ihre Chancen, Zugänge, Möglichkeiten auszugleichen. An meine Forschung bin ich mit einem intuitiven Verständnis von Inklusion, Diskriminierung und Ausschlüssen herangegangen. Dieses Alltagsverständnis hat sich im Nachhinein im Laufe der Forschung ausdifferenziert. Meine Arbeit verstehe ich also als eine Annäherung an die Frage, was diese Begriffe genau für mich bedeuten, wie sie als soziale Dynamiken am Beispiel der aktivistischen Bildung genau ablaufen und wie mögliche Handlungsstrategien aussehen könnten, um mehr Inklusion zu erreichen. Dieser prozessuale Charakter der Konkretisierung, was eigentlich Inklusion bedeutet, hat Boger pointiert in dem Fragment zusammengefasst, mit dem ich meine Arbeit eröffne: „Inklusion ist ein Beginn, keine Modewelle, kein Untergang, kein Ende, sondern ein Entwurf, eine Verbindungsskizze. Inklusion steht für viele großartige ‚interessante‘ Ideen, zu denen diese Arbeit ‚Ja‘ sagt. Inklusion, das heißt zunächst: Ja, wir versuchen es; Ja zu Entwürfen einer besseren Schule, einer gerechteren Gesellschaft. Ja zu Modellprojekten! Ja zu Skizzen einer neuen Pädagogik! Ja zu hitzigen Debatten über Gerechtigkeit! Ja zu Diskussionen darüber, was die wahrere ‚Demokratie‘ ist! Inklusion lebt

von solchen neuen Verbindungen“ (Boger 2019, 18) Weiterhin, nach dem Ansatz von Clemens Dannenbeck und Carmen Dorrance verstehe ich Inklusion als eine kritische Perspektive (sozial-)pädagogischen Handelns, die eine kontinuierliche Reflexion der individuellen Konsequenzen und strukturellen Bedingungen des eigenen Handelns erfordert. (Dannenbeck, Dorrance 2009). Wie die Autorinnen in dem Text „Inklusion als Perspektive (sozial-)pädagogischen Handelns – eine Kritik der Entpolitisierung des Inklusionsgedankens“ betonen, bedeutet eine inklusive Perspektive vor allem: „sich der Dynamik der sozialen und gesellschaftlichen Konstruktionsprozesse von Differenz(en) zu stellen.“ (Dannenbeck, Dorrance 2009) Ähnlich wie bei Boger (2019) werden hier zwei Aspekte der Inklusion wahrgenommen. Der erste ist die Anerkennung von Vielfalt, der andere – die Dekonstruktion von Differenzsetzungen. Heterogenität sei nämlich nicht einfach vorhanden, sondern wird sozial und politisch durch Differenzierung, Kategorisierung und Unterscheidung hergestellt (Dannenbeck, Dorrance 2009). Für mich und meine Forschung bedeutet das, dass Inklusionsforschung gleichzeitig das Erforschen von Machtstrukturen und ihren Reproduktionsmechanismen bedeutet, sowie die Erforschung davon, was für wichtige Differenzkategorien in meinem Bereich auftauchen, nach denen die Menschen im Feld der aktivistischen Bildung inkludiert bzw. ausgeschlossen werden.

Der weitere Begriff, der in meiner Arbeit oft auftaucht ist der Begriff von Diversität. Ich benutze ihn vor allem an den Stellen, an denen ich mich auf Ahmed (2012) berufe, die eine ausführliche Analyse der Verwendung und sozialpolitischen Wirkung des Begriffs „Diversität“ in dem Band „On being included. Racism and Diversity in Institutional Life“ geliefert hat. Ahmed zufolge gehört zu der Funktion des Begriffes, dass nicht genau klar ist, was Diversität ist und wie sie zu realisieren wäre: „When considering how diversity replaces phrases such as 'equal opportunities' and 'social justice', we might want to ask what the replacements are doing. A replacement can also be understood as a way of forgetting the histories of struggle that surround these terms“ (Ahmed 2012, 201). Ahmed behauptet, dass „Diversity“ eine Möglichkeit anbietet, so über Rassismus zu sprechen, dass es für die *weißen* keinen Diskomfort und Schuldgefühle bedeutet. Der Akt, dass ein gewisser Teil von Ressourcen mit nicht-*weißen* Menschen geteilt wird, scheint in dem Wort „Diversität“ eine freiwillige, willkürliche und großzügige Geste der *weißen* zu sein. Statt Rassismus zu benennen, dient es zuletzt einer Selbstbestätigung der privilegierten Menschen, dass sie „gute Arbeit“ machen. Auf diese Weise, statt eine reale Gleichheit und Ressourcenverteilung zu gewährleisten, macht es das mittlerweile populäre Konzept von Diversität weiter entfernt.

## **VII.INTERDEPENDENTER ANSATZ UND ANALYSIERTE DISKRIMINIERUNGSDIMENSIONEN**

In meiner Arbeit analysiere ich Ausschlussdynamiken im aktivistischen Bildungsbereich. Ich versuche dabei möglichst interdependent bzw. intersektional<sup>19</sup> zu arbeiten. Was das für mich bedeutet, möchte ich in diesem Kapitel erläutern. Außerdem werde ich hier Diskriminierungs-/Privilegierungskategorien vorstellen und erklären, wie ich sie verstehe und wie ich die weiter unten häufig im Text auftauchende Begriffe definiere.

### **1.Interdependenz**

Interdependenz verstehe ich nach hornscheidt (2016) nicht als einen zusätzlichen theoretischen Ansatz, der in meiner Arbeit auftaucht, sondern als meinen analytischen Rahmen. In diesem Sinne sind soziale Kategorien, die gleichzeitig strukturelle Diskriminierungsdimensionen benennen, Ausgangspunkt meiner Analyse. In diesem Verständnis ist Intersektionalität „ein Forschungsparadigma, ein methodologischer Zugriff auf das Themenspektrum Diskriminierung/Gewalt/Unterdrückung.“ (hornscheidt 2016, 195) Intersektionalität in diesem grundlegenden Verständnis bedeutet also eine Form von Analyse des Themenkomplexes Diskriminierung, Identität, Machtverhältnisse, soziale Veränderung. Wie hornscheidt weiter erklärt, interdependenkend zu forschen bedeutet „Diskriminierung/Gewalt/Unterdrückung/Macht als von Grund auf komplex zu verstehen und nicht als verkomplexierbar durch Intersektionalitätsansätze.“ (hornscheidt 2016, 202) „Von Grund auf komplex“ bedeutet dabei, dass Diskriminierungsdimensionen wie Klassismus, Rassismus und Ableismus nur begrifflich zu trennen sind, in der sozialen Wirklichkeit, in konkreten Situationen werden sie aber gleichzeitig und zusammen realisiert. Ihre Verwicklung ist komplex und untrennbar, insofern die verbale Trennung die Gefahr in sich birgt, ihre Wirkung zu vereinfachen, sodass ihre Realisierung „addierend“ scheinen kann, nach der Logik wie zum Beispiel: „Die Person ist vom Klassismus und Migrantismus betroffen“, als ob dies zwei getrennte Phänomene wären, die – angewandt auf dieselbe Person – in einer verdoppelten Diskriminierung resultieren. In der Praxis beeinflussen und verändern sich die Phänomene vom Klassismus und Migrantismus gegenseitig. Das hat eine weitere Ausdifferenzierung der Diskriminierungsphänomene zur Folge. Insofern sollen sie nicht getrennt voneinander gedacht werden. So hornscheidt: „Eine getrennte Wahrnehmung führt zu prototypisierenden Effekten, die

---

<sup>19</sup> Nach hornscheidt benutze ich die Begriffe Interdependenz und Intersektionalität abwechselnd (hornscheidt 2016, 194)

teilprivilegierte Positionierungen normalisiert“ (hornscheidt 2016, 207) Das Beispiel wäre hier Sexismus gegenüber *weißen*, deutsch-statisierten.

Ich möchte das Phänomen der Normalisierung der teilprivilegierten Positionierung am eigenen Beispiel erklären und die Gelegenheit nutzen, meine Selbstpositionierung transparent zu machen. Ich bin im Alter von 25 Jahren aus Warschau nach Berlin gezogen und habe Deutsch als Erwachsene gelernt. Mein Akzent und meine osteuropäische Herkunft sind also nach einem kurzen verbalen Austausch erkennbar. In Deutschland habe ich sowohl Stereotypisierungs- als auch Diskriminierungserfahrungen gemacht, vor allem im beruflichen und akademischen Bereich. Mit ein paar Ausnahmen war das keine direkt ausgedrückte Abneigung polnischen Migrant\*innen gegenüber, sondern nicht transparent erklärte Handlungen und Entscheidungen, die mich auf mögliche Annahmen bezüglich meiner Person und so Eigenschaften und Kompetenzen hingewiesen haben, die ich pauschalisierend, stereotypisierend und diskriminierend finde. Allerdings spielen hier auch meine Hochschulbildung, Fremdsprachenkenntnisse und die Herkunft aus der Mittelschicht eine wesentliche Rolle. Von daher wäre es falsch, mich selbst zum Teil einer Gruppe zu zählen, die „die Kategorie der polnischen cis-weiblichen Pflegekräfte in Deutschland“ bildet, welche dem polnischen Prekariat angehören und die – wie statistisch bewiesen ist – zu einem großen Teil aus Kleinstädten und dörflichen Gebieten kommen. Sie sprechen häufig weder gut Deutsch noch Englisch, was sie von ihren Arbeitsvermittlern abhängig macht. Auch deswegen sind diese ökonomischen Migrant\*innen der ökonomischen, aber auch nicht selten der physischen Gewalt, Ausnutzung und Diskriminierung besonders stark ausgesetzt.<sup>20</sup> Über „unsere“ gemeinsame Erfahrung von Migrantismus zu sprechen, wäre eine mangelnde Selbstpositionierung in Bezug auf meine eigene Privilegien und eben eine Normalisierung der teilprivilegierten Positionierung.

So betont hornscheidt die Komplexität struktureller Diskriminierung, die Verwicklung in mehreren Dimensionen und vielfachen Realisierungsformen. Die Wahrnehmung dieser Diversität sollte also der Ausgangspunkt der antidiskriminierenden Forschungspraxis (hornscheidt 2016, 194) und nicht eine mögliche Option sein, ein ergänzender Ansatz, der gerade in der Forschung ziemlich angesagt ist. Interdependente bzw. intersektionale Forschung bedeutet also für mich die Forschung, deren Ausgangspunkt die Komplexität und Untrennbarkeit der sozialen Diskriminierungen ist. Ähnlich erklärt Walgenbach die komplexe Wirkung von Diskriminierung. Essenziell für die intersektionale Analyse ist nach Walgenbach ein Durchbrechen einer binären Ordnung von Differenzkategorien. Walgenbach nennt dabei folgende „Grunddualismen“: „Gender:

---

20 Zu diesem Thema siehe zum Beispiel die deutsch-polnische Publikation von Tiggers und Gomola (Tiggers Werner, Gomola Michael, Schamhaft verschwiegene Wahrheiten in der Altenpflege: Was man über das Altern wissen sollte - und meist gar nicht wissen will, Norderstedt 2013) oder die Ausgabe des Staatstheaters Braunschweig, die das Theaterstück „Polnische Perlen“ begleitet hat (Polnische Perlen von Werkgruppe2, Staatstheater Braunschweig, 2014).

männlich/weiblich, Sexualität: heteronormativ/nicht-heteronormativ, Hautfarbe: weiß/ schwarz, Ethnizität: dominante Gruppe/ethnische Minderheiten, Nation: Angehörige/Nicht-Angehörige, Klasse/das soziale Milieu/die soziale Herkunft: oben/unten, Gesundheit: mit/ohne beHinderungen, Alter: alt/jung, Besitz: reich/ arm, Geopolitik: „the West“ – the rest.“ (Walgenbach 2014, 69) Nach Crenshaw wirkt Diskriminierung als „die Überlappung (engl. Intersection = Schnittpunkt, Schnittmenge) von verschiedenen Diskriminierungserfahrungen in einer Person, die sich nicht einfach addieren, sondern zu eigenständigen Diskriminierungserfahrungen führen.“ (Coster, Prenzel, Zirkelbach, Intersektionalität. Bildungsmaterialien der Rosa-Luxemburg-Stiftung 2016, 6). Bei Nadolny finde ich folgende Erklärung des Phänomens: Gesellschaft stellt sich aus intersektionaler Perspektive als ein Raum dar, der durch unterschiedliche, sich aber überschneidende Machtachsen strukturiert ist, auf denen die Akteur\_innen anhand der ihnen zugewiesenen Eigenschaften und Merkmale (z.B. <<Frau>>, <<Oberschicht>>, <<Migrationshintergrund>>) positioniert sind. Aus dieser Positionierung innerhalb der gesellschaftlichen Machtstrukturen ergeben sich unterschiedliche Chancen und Risiken für die Individuen, kurz: unterschiedliche Lebensrealitäten. (Nadolny, Intersektionalität. Bildungsmaterialien der Rosa-Luxemburg-Stiftung, 14).

Wichtig finde ich in diesem Kontext die Debatte rund um die Popularität und Anwendung des Intersektionalitätsbegriffes in der *weißen*, akademischen Forschung in Deutschland, die hornscheidt (2013) angestoßen hat, anzusprechen und sich damit selber zu positionieren, welche politische Rolle der Begriff innerhalb der akademischen, *weißen* Welt spielt. Hornscheidt macht auf die Verwobenheit des Konzeptes der Intersektionalität in den Machtstrukturen der akademischen Wissensproduktion aufmerksam. Der Begriff, der zum Standard in akademischen Forschungsprozessen zu Diskriminierung geworden ist, wird auf solche Weise verwendet, dass er nach hornscheidt zu „universalisierungen weißer ableisierter statisierter positionierungen als autoritäten“ führt (hornscheidt 2013). Es geht hier also in meinem Verständnis um Selbstlegitimierung durch das Signalisieren, dass die Person diskriminierungssensibel ist und antidiskriminatorisch handelt, wobei die Nutzung des Begriffs Intersektionalität in der akademischen Welt, die rassistisch diskriminiert, als Standard gilt, wobei fast immer mehrfachprivilegierte Personen über Diskriminierung sprechen, schreiben und unterrichten, und dabei den diskriminierten Menschen die Stimme und die mit der akademischen Arbeit verbundene Autorität genommen wird. In diesen Machtverhältnissen kann der ständige Verweis auf das Konzept „Intersektionalität“ die Ungleichheit eher verschleiern als thematisieren. Damit es sich änderte, müssten die mehrfachprivilegierten Akademiker\*innen, die sich auf den Begriff berufen, viel stärker ihre Verwobenheit in den Machtstrukturen thematisieren und kritisch reflektieren, was aber

an den deutschen Universitäten selten zustande kommt. Hornscheidt macht weiterhin auf die Tatsache aufmerksam, dass es in der akademischen und damit der mit dem Staat verbundenen Wissensproduktion keinen Platz dafür gibt, die Neutralität des Staates und seines Rechtssystems in Frage zu stellen, was für das Verständnis, wie Reproduktion von Diskriminierung und Gewalt funktioniert, zentral wäre.

Wie Hornscheidt erklärt, ist das Konzept von Intersektionalität in den deutschsprachigen Gender Studies in den letzten zehn Jahren „zu einem unhintergehbaren Begriff und Modell kritischer Forschung geworden.“ (Hornscheidt 2013) Dabei wird Intersektionalität als ein relativ neues Konzept wahrgenommen und vermittelt. So weiter Hornscheidt dazu: „Intersektionalität wird in diesem Kontext so hergestellt, dass dieses machtvoll so wahrgenommene ‚neue‘ Konzept für eine kritisch-reflektierende Forschung in den Gender Studies, aber auch darüber hinaus, unabdingbar sei.“ (Hornscheidt 2013). Darüber hinaus stellt Hornscheidt die deutsche Narration über die Historisierung des Konzeptes Intersektionalität in Frage. In der deutschsprachigen Literatur zur Intersektionalität wiederholt sich fast immer der Hinweis auf Kimberley Crenshaw. Hornscheidt stellt diese Genealogie in Frage und analysiert ihre versteckte Bedeutung und Funktion. So Hornscheidt dazu: „Der deutschsprachige Bezug auf vor allem US-amerikanische Debatten Schwarzer Feministinnen führt zu einer Vereinfachung komplexer und vielschichtiger Debatten von Schwarzen und PoC-Feministinnen in unterschiedlichen geopolitischen Räumen, zum anderen ist das die Ent-wahrnehmung von interdependenten anti-genderistischen Ansätzen im deutschsprachigen Raum“ (Hornscheidt 2013). Dadurch wird nach Hornscheidt die Tatsache entworfen, dass es aktuell viele deutschsprachige Stimmen zu Fragen interdependenter Diskriminierungen gibt. Diese werden auch oft im akademischen Rahmen der Gender-Studies-Institute erhoben, werden aber von vielen *weißen* Akademiker\*innen an machtvollen Autoritätspositionen ignoriert, weil sie – dadurch dass sie aktuelle politische Dynamiken und Probleme berühren, und somit auch die Verwobenheit der akademischen Welt in Reproduktion von Diskriminierung – unbequem sind und herausfordernd sind. Diese Stimmen lassen nicht mehr zu, eine neutrale, akademische Expert\*innenposition in schmerzhaften und höchstens aktuellen Debatten zur Diskriminierung anzunehmen. Das stellt auch die absolute Autoritätsposition der *weißen*, cisgeschlechtlichen, deutsch-statisierten, ableisierten Professor\*innen in Frage, die aus der Mittel- oder Oberschicht kommen und eine sichere Stelle in der akademischen Lehre haben. So Hornscheidt: „Damit einhergehend ist es auch zu einer Ent-wahrnehmung in der akademisierten, statisierten Gender Studies-Institutionalisierung von einer Vielschichtigkeit unterschiedlicher Wissensproduktionen gekommen, die sich nicht in wissenschaftlichen Publikationen erschöpfen: Demonstrationen für politische Rechte, (soli)feste, Kulturveranstaltungen, Diskussionsrunden, Vernetzungstreffen usw. (...) dadurch werden die eigenen

Machtinteressen nicht gefährdet, die eigenen Normalisierungen dazu, wie was veröffentlicht wird usw., wird nicht herausgefordert“ (hornscheidt 2013)). Es wird hier also auf das Problem der Wissensautorisierung hingewiesen. Obwohl die Thematisierung von Diskriminierung auf vielen Ebenen, in mehreren Räumen und Sprachen direkt von den Unterprivilegierten eingebracht wird, scheint der offizielle akademische „intersektionale“ Diskurs das gar nicht mitzubekommen. Dadurch kommt eine Aneignung von sozialen, diskriminierten Positionen zustande und deren Verwendung bzw. Ausnutzung für eigene akademische, entpositionierte Arbeit. Intersektionalität wird also zur „verwissenschaftlichung und entpolitisierende vertheoretisierte ausdifferenzierung politischer kämpfe“. Diese Dynamik steht also im Widerspruch zu den Ideen, für die der Begriff „Intersektionalität“ steht, nach denen Diskriminierungskategorien nicht trennbar voneinander gedacht werden können, was hier heißt: eine Auseinandersetzung mit Rassismus, Klassismus und Ableismus der akademischen institutionellen Organisation und Wissensproduktion muss Ausgangspunkt für eine deklarierte Identifikation mit dem intersektionalen Ansatz sein.

## **2.Diskriminierungsdimensionen. Begriffserklärung**

Ich verstehe die bewusste Verwendung von Sprache und eine genaue Überlegung, welche Begriffe ich in meinem Schreiben verwenden möchte als einen integralen Teil des diskriminierungssensiblen Handelns. Die Sprache ist ein zentrales Feld von Produktion und Aufrechterhaltung von Kultur, sozialpolitischer Ordnung, sowie – tiefer noch – Denkkategorien, die den Rahmen des Denkbaren und damit des Möglichen bestimmen. Deswegen soll eine Wissensproduktion, die darauf zielt, vorhandene Ordnungen, Vorstellungen und Normen nicht widerzuspiegeln und zu wiederholen, sondern sichtbar zu machen und zu transformieren, mit einer selbstbewussten Sprache arbeiten, die offen für Innovationen, Veränderungen und damit auch – Irritationen ist. Das gilt aus meiner Sicht auch für den akademischen Bereich, in dem dieser Anspruch besonders schwierig realisierbar scheint, viel schwieriger, als beispielsweise im aktivistischen Handeln, das aus seiner Natur heraus soziale Veränderung beansprucht, als auch im Kunstbereich, zum Beispiel im freien, nicht-akademischen Schreiben, der Poesie, dem Theater, Musik sowie der Performancekünste, die aus ihrer Kreativität, Transgressivität, Authentizität, ihrem visionären und experimentellen Impuls leben. Akademisches Schreiben scheint in dem Sinne am meisten konservativ und widerständig gegenüber innovativen Vorschlägen und Transformationen zu sein. Die Sprache wird hier oft als Sammlung von vorhandenen Normen betrachtet, die respektiert werden müssen, statt als ein lebendiger Bereich und ein Werkzeug, das immer wieder aufs Neue kritisch reflektiert und an die sich verändernde sozialpolitische Realität und die Ansprüche auf



Respekt, Gleichheit und Gerechtigkeit angepasst werden soll, sodass es diese Ziele unterstützt und nicht verhindert. Aus diesem Gedanken heraus ergibt sich die Notwendigkeit von diesem Punkt aus, an dem ich kurz die von mir benutzten Begriffe erkläre, die eine besondere politische Bedeutung, Wichtigkeit und Wirkungsmacht haben.

Ich möchte hier also Diskriminierungskategorien nennen und definieren, mit denen ich in meinem Text arbeite. Der weitere Teil dieses Punktes ist damit eine Art Glossar der Diskriminierungsbegriffe, die ich interdependent berücksichtige und gleichzeitig ein Hinweis darauf, auf welche Aspekte ich bei der Materialinterpretation aufmerksam geworden bin. Ich übernehme hier zum großen Teil die Definitionen, die von anderen Autor\*innen ausgearbeitet wurden und mache klar, in welchem Sinne ich die Begriffe benutze. Dieser Abschnitt wurde zu einem großen Teil sowohl konzeptuell als auch inhaltlich vom „Glossar der AG Feministisch Sprachhandeln der Humboldt Universität“ inspiriert. Dieser Abschnitt enthält also lediglich normative Feststellungen, was die Begriffe für mich bedeuten. Dieses Konzept wird von der bewussten Entscheidung begleitet, keine Rekonstruktion der Verwendung der Begriffe in der akademischen Literatur zu machen. Hinter jedem Begriff steht ein ganzer Diskurs, politische und theoretische Geschichte. Gleichzeitig sind diese Begriffe lebendig und höchst politisch, werden immer wieder nicht nur im akademischen, aber vor allem im aktivistischen Bereich von den Betroffenen selber aufgegriffen und neu formuliert. Sie sind auch ein integrales Element der politischen Auseinandersetzung gegen Diskriminierung und Ausbeutung. Aus diesem Grund finde ich die Idee eines Glossars, in dem ich mich vor allem auf die Auffassungen und Definitionen von betroffenen Menschen berufe, plausibler, als eine objektivierende, berichtende Formel im Sinne „Was ist... (Rassismus, Klassismus, Genderismus)?“

Die Begriffe im unten dargelegten Sinne sind ein integraler Teil meiner Analyse. Sie bieten mir eine sprachliche Folie an, durch die ich mir die von mir beobachtete Ausschlussmomente in der aktivistischen Bildung anschau, die in meinen persönlichen Erfahrungen im Feld und in meinen Interviews sichtbar werden. Besonders viel Aufmerksamkeit habe ich hier dem Begriff „Klassismus“ geschenkt, da ich meine Forschung besonders stark auf das Phänomen von Klassismus in der aktivistischen Bildung fokussiere. Abschließend habe ich erläutert, in welchem Sinne ich in dieser Arbeit die Begriffe von (Selbst-)positionierung, struktureller Diskriminierung, sozialen Ausschlüssen, Ungleichheit und Machtverhältnissen benutze. Diese Definitionen werden von mir in den weiteren Kapiteln als Ausgangspunkt und Voraussetzung betrachtet.

## Migrantismus

Die Definition von Migrantismus nach dem Glossar der AG Feministisch Sprachhandeln der Humboldt Universität, die ich in meiner Arbeit übernehme lautet folgendermaßen: „Migrantismus ist das Machtverhältnis, das Migration und Migrant\_innen als nicht dazugehörig zu Deutschland/Westeuropa auf einer ideellen, rechtlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Ebene herstellt bzw. sie als negativ anders herstellt. Migrantisierung ist auch eine zentrale Umsetzung von Rassismus in der Gesellschaft. D.h. *weiße* Personen können auch migrantisiert sein, sind aber damit nicht rassistisch diskriminiert. *Weiß*e Rumäninnen können migrantisiert sein in Deutschland, wohingegen *weiße* Schwedinnen in Deutschland nicht migrantisiert sind, sondern einfach nur *weiß* privilegiert. (AG Feministisch Sprachhandeln der HU 2014, 57)

Mein Verständnis von Migration und Bildung stütze ich auch auf die Aufsätze von Mecheril (2015), dem Autor des prägnanten Begriffs der Migrationsgesellschaft. Für Mecheril ist Bildung und deren Kerninstitution Schule in und an sich höchstens ambivalent im Bezug auf Machtverhältnisse: „Dieses in sich und an sich ambivalent sein, mit Bezug auf Machtverhältnisse, wird durch Migrationsphänomene besonders augenfällig“ (Mecheril 2015). Die physische Präsenz „des Leibes der geopolitischen anderen“ (Mecheril 2015) ruft unvermeidlich die Problematisierung einer geopolitischen Ordnung durch Migration hervor und stellt bedingungslose Privilegien der *weißen* Westeuropäer\*innen in Frage. Sie fordert die Ordnung heraus, in der den Migrant\*innen von außerhalb Westeuropas nicht nur der Anspruch auf Gleichheit, aber auch elementare Grundrechte abgesprochen werden. Mecheril betont dabei, dass die aktuelle Epoche mit Prägnanz und Evidenz globaler Ungleichheit geprägt ist. So Mecheril: „Transnationale Migration [tritt] in sehr unterschiedlicher Form auf [...], problematisiert die gewöhnliche Normalität von Institutionen, auch von Bildungsinstitutionen und Bildungsorganisationen (...) und stellt gewissermaßen die Frage: 'Wollen wir das so lassen?' und an dieser Normalitätsordnung festhalten, oder wollen wir über neue Formen von Darstellung dessen was 'normal' ist, vielleicht auch der Darstellung dessen, was pluralerweise normal ist, also so eine Pluralität von Normalitätsordnungen – wollen wir in diese Richtung gehen?“ (Mecheril 2015). Mecheril sieht Migration als ein Angebot zur Modernisierung des aktuellen Bildungssystems, als einen Spiegel, in dem Bildungsinstitutionen und die Akteur\*innen dieser Institutionen erkennen können, wo sie Modernisierungsdefizite haben. Im Endeffekt werden die Routinen und die Normalisierung von Exklusion im Bildungsbereich durch Migration sichtbar gemacht und herausgefordert. Ich finde Mecherils Aufsatz für meinen Forschungskontext der aktivistischen Bildung anschlussfähig und produktiv. In meiner Analyse

werden auch meine autobiographischen Notizen aus migrantischer Perspektive als Erkenntnisquelle miteinbezogen. Bei ihrer Ausdeutung und Formulierung fand ich den Aufsatz von Mecheril hilfreich.

## Rassismus

Hier auch die Begriffe *weiß*, Schwarz, *race*

Mit Schwarz und *weiß* werden hier die diskriminierten und privilegierten sozialen Positionierungen benannt. Ich übernehme hier die Auffassung von Kuria (2015), die in ihrem Band „eingeschrieben. Zeichen setzen gegen Rassismus an deutschen Hochschulen“ erklärt: „Schwarz und *weiß* sind analytische Kategorisierungen in Bezug auf Privilegierungen und politische Positionierungen in Bezug auf Diskriminierungen. Sie zeigen auf und benennen die Produktion von Rassismus auf der symbolischen, der sozialen wie auch auf der institutionellen Ebene“ (Kuria 2015, 91). Sie macht weiter darauf aufmerksam, dass die Ausübung von Rassismus nichts mit guten oder schlechten Gefühlen oder Absichten *weißer* Personen gegenüber Schwarzen Menschen und People of Colour habe. Rassismus ist strukturell: „Rassismus ist ein System, welches *weiß*sein kontinuierlich in das Zentrum rückt und Schwarzsein als das minderwertige >Andere< konstruiert.“ (Kuria 2015, 19).

Ich übernehme die Definition von PoC – People/Person of Color nach „FemoCo2013“ („Gemeinsame Konferenz zu Feminismen of Color in Deutschland“): „Der Begriff ist ein Bündnisbegriff, der Verbindungslinien zwischen Menschen herstellt, die Rassismuserfahrungen machen. Auf solidarische Weise soll dem rassistischen *weißen* Herrschaftssystem entgegengetreten werden, ohne Differenzen untereinander zu homogenisieren. Im deutschen Kontext gibt es mit der Anwendung einige Schwierigkeiten, er ist Englisch und wird in einer bestimmten (überwiegend akademischen) Szene genutzt.“ (FemoCo2013, 2013).

Der Begriff *weiß* ist ein analytischer Begriff, der von Schwarzen Rassismusforscher\*innen in dem Band „Mythen, Masken und Subjekte“ (Eggers, Kilomba, Piesche, Arndt 2009) geprägt wurde. „Mythen, Masken und Subjekte“ war der erste Sammelband zu kritischer *weiß*seinforschung in Deutschland. Das Glossar der AG Feministisch Sprachhandeln der Humboldt Universität beruft sich ebenso auf „Mythen, Masken und Subjekte“ und hebt hervor, dass *weiß* keine positive, empowernde Identität oder Selbstbenennung sei: „Der Begriff *weiß* ist kleingeschrieben und kursiv gesetzt, da es sich um eine analytische Kategorisierung von über (Kolonial)Rassismus privilegierten Personen

und entsprechenden sozialen Positionierungen handelt. *weiß* ist also in dieser Lesart keine Identitätskategorie und auch keine mögliche kritische Verortung, sondern Resultat rassismuskritischer Analyse der durch Rassismus privilegierten Positionierung und Resultat antirassistischer Politiken.“ (AG Feministisch Sprachhandeln der HU 2014, 58 nach: Eggers, Kilomba, Piesche, Arndt 2005). Die Kursivierung hat zum Ziel, die soziale Gemachtheit der Kategorie im Kontext von Kolonialismus und Rassismus deutlich zu machen (vgl. Eggers, Kilomba, Piesche, Arndt 2009, 13). Bei Kuria (2015) finde ich folgende pointierte Zusammenfassung zu *weißsein*: „Analytisch markiert die Benennung von *weißsein* eine über Rassismus konstruierte Privilegierung, die mit Unterdrückung, Unterwerfung und Dominanz gekoppelt ist. Dies wird auf vielen miteinander verbundenen Ebenen realisiert, konzeptuell, strukturell und institutionell, und hat wiederum reale Auswirkungen auf individuelle, soziale und symbolische Dimensionen“ (Kuria 2015, 20).

„Schwarz“ wird dagegen großgeschrieben. Hier beziehe ich mich wieder auf die Auffassung von Kuria (2015), bei der ich folgende Erläuterung finde: „Schwarz (...) ist eine Selbstbestimmung, ein Begriff, der von Schwarzen Aktivistin\_nen reclaimt und positiv empowernd besetzt wurde. Damit wurde der Erfahrung, in einer rassistischen Gesellschaft zu leben, die von den Normen *weißer* Vorherrschaft bestimmt ist, ein selbstbestimmter, politischer und empowernder Name gegeben.“ (Kuria 2015, 93). Wobei also *weißsein* eine analytische Kategorie darstellt, die auf Privilegien hinweist, sei Schwarz: „eine politische Selbstbenennung von Personen, die durch Rassismus diskriminiert werden“ (Kuria 2015, 93-94). Die Schreibweise „Schwarz“ „verweist [also] auf Selbstermächtigung und Widerstandspotentiale von Personen und Kollektiven, die von rassistischer Markierung, Diskriminierung und Gewalt betroffen sind. (vgl. Eggers, Kilomba, Piesche, Arndt 2009, 13)

In meiner Arbeit benutze ich den englischen Begriff *race*. Hiermit schließe ich mich an hornscheidt an, die im Sammelband InterdepenDenken erklärt: „Der Begriff *>race<* macht im deutschsprachigen Kontext die Konstruiertheit der rassistischen Kategorie deutlich, während der Begriff *>Rasse<* weiterhin starke naturalisierte Konnotationen besitzt und entsprechend rassistisch wirkt. Sowohl Gender, als auch Race als soziale Kategorien sind Effekte von strukturellen Diskriminierungen und nicht vorgängig und natürlich.“ (hornscheidt 2016, 194). Als in Polen sozialisierte Person, deren Großeltern Überlebende des deutschen Nationalsozialismus sind und der Großvater *Survivor* des Konzentrationslagers Oranienburg und im Zeitraum 1944-1945 polnischer Zwangsarbeiter in einer Berliner Waffenfabrik ist für mich das deutsche Wort „Rasse“ und deren

Konnotationen besonders unerträglich und im Kontext emanzipativer sozialer Forschung wegen der historischen Belastung höchstens ungeeignet. Um die soziale Konstruiertheit der Kategorie zusätzlich hervorzuheben habe ich mich für die Kursivschrift entschieden.

## **Ableismus**

Hier auch der Begriff beHinderung, Ability

Ich übernehme hier die Definition von Ableismus nach dem Glossar der AG Feministisch Sprachhandeln der Humboldt Universität: „Ableismus ist das strukturelle Diskriminierungsverhältnis, das nicht/beHinderung bzw. Dis/Ableisierung konstruiert. Personen, die in einer Gesellschaft nicht-beHindert sind, sind ableisiert“ (AG Feministisch Sprachhandeln der HU 2014, 53). Den Begriff „beHinderung“ benutze ich dabei in folgender Bedeutung: „beHinderung ist kein pathologischer Zustand von Menschen, sondern ein gesellschaftlicher Prozess, in welchem Menschen an gesellschaftlicher Teilhabe beHindert werden, weil sie nicht der angenommenen Norm oder Mehrzahl entsprechen“ (Ballaschk, Elsner, Johann, Weber, Schmitz 2012, 3).

BeHinderung wird hier nach Eliah Lüthi<sup>21</sup> zur analytischen und politischen Benennung von Diskriminierungskategorien und gleichzeitig als „empowernde Selbstbezeichnungen und Möglichkeiten, sich kollektiv widerständig zu benennen“ (Lüthi 2016, 51). Im hegemonialen Diskurs, zu dem sich Lüthi kritisch positioniert, wird zwischen psychischer, körperlicher und intellektueller beHinderung unterschieden. Lüthi (2016) und hornscheidt (2016) machen jedoch darauf aufmerksam, dass eine kritische Analyse mit der Kategorie beHinderung eine Berücksichtigung des sozialen Aspekts erfordert und eine Betrachtung, wie beHinderung gesellschaftlich konstruiert wird, was auch begriffliche Veränderungen notwendig macht: „Die derzeitigen Bezeichnungen verorten beHinderung implizit in Körper, Psyche und/oder Intellekt pathologisierter Positionen und nicht in gesellschaftlichen Strukturen. Als eine mögliche begriffliche Anpassung führe ich hier psychiatrisch (statt „psychisch“) beHindert-Werden/ beHindern und psychiatrische beHinderung ein, um darauf zu verweisen, dass es die Psychiatrie ist, welche beHindert und nicht die „Psyche“ einzelner Personen.“ (Lüthi 2016, 52)

---

21 Siehe den Text von Eliah Lüthi „De\_psychopathologisierung von Trans\_interdependenzen: Abgrenzung, Ausschlüsse und Solidarität“ in AK ForschungsHandeln 2016.

## Genderismus

Hier auch die Begriffe: Zweigenderung, CisGenderung, entzweigegenderte bzw. nicht binäre Personen, frauisierte Personen.

Genderismus ist der Begriff, den ich nach AG Feministisch Sprachhandeln der HU für den „traditionell“ benutzten Begriff „Sexismus“ benutze: „Genderismus ist ein weiter ausdifferenzierter Begriff, der über ein herkömmliches Verständnis von Sexismus hinausgeht. Genderismus ist die strukturelle Diskriminierungsform, die Gender/Geschlecht als Kategorisierung schafft und über diese Kategorisierung Diskriminierungen, Hierarchisierungen, Bewertungen und Gewalt herstellt und re<sub>u</sub>produziert.“ (AG Feministisch Sprachhandeln der HU 2014, 59)

Für den Begriff „ZweiGenderung“ übernehme ich folgende Definition: „In und durch ZweiGenderung wird eine Unterscheidung zwischen typisierten („Männer“) und frauisierten („Frauen“) Positionierungen und Personengruppen hergestellt und diese Unterscheidung zugleich als selbstverständlich, natürlich, unhinterfrag- und unhintergebar und objektiv gesetzt. ZweiGenderung basiert auf der Annahme, dass es zwei und genau zwei Gender gibt, weiblich und männlich, denen Personen, Handlungen, Eigenschaften eindeutig zugeordnet werden können und die sich in Liebes- und Lebens- sowie in Sexbeziehungen „natürlicherweise“ aufeinander beziehen. Die Personen, die sich außer dieser kulturell stark normalisierten Vorstellung nicht zugehörig fühlen, beschreibe ich als „entzweigegenderte“ oder „nicht binäre“ Personen.

CisGenderung könnte deskriptiv durch folgende Selbstbeschreibung definiert werden: „<<Ich habe meine eigene Wahrnehmung, Frau zu sein noch nie infrage gestellt. Ich habe sie noch nie infrage stellen müssen – alle sehen und sprechen mich so an. Und das war mein ganzes Leben lang so und ich kann mir auch nicht vorstellen, dass es anders sein könnte. Ich fühle mich richtig damit – das ist doch einfach so.>> Eine Person, die so denkt und handelt, nennen wir CisFrau; sie ist cisgegendert. Das ist ein Privileg, da sie in viele soziale Normen hineinpasst und diese nicht infrage stellen muss. (hornscheidt 2012, 113-130)

Als frauisierte Person verstehe ich eine Person, die konventionell als „Frau“ bezeichnet wird. Dadurch, wie im Glossar der AG Feministisch Sprachhandeln der HU erklärt, „wird der diskursive, prozessuale Herstellungsscharakter dieser sozialen Positionierung deutlicher: Keine Person ist einfach so „Frau“, sondern wird frauisiert und<sub>u</sub>oder frauisiert sich selbst. (AG Feministisch

## **Klassismus**

Hier auch der Begriff: Klasse

In meiner Analyse räume ich dem Klassismus einen zentralen Platz ein, von daher möchte ich auch dessen Definition hier mehr Platz geben. Ich finde es wichtig, in diesem Kontext transparent zu machen, dass sowohl ich, als auch die unten zitierten Autor\*innen sich als kapitalismuskritisch verstehen. Der Begriff und seine Anwendung impliziert in meiner Sicht die Anerkennung von sozialer Diskriminierung in Bezug auf die ökonomische Lage, Familienherkunft und das Bildungsniveau. Vielleicht deswegen – so die These von Roßhart – scheint der Begriff im akademischen Milieu, das in Bezug auf diese drei Aspekte höchst privilegiert ist, eher unbeliebt: „Im akademischen Kontext taucht der Begriff Klassismus nach wie vor äußerst marginal auf. Vor diesem Hintergrund lese ich die pauschale, warnende Kritik an Klassismuszugängen als eine Form des Zum-Schweigen-Bringens marginalisierter Positionen und Kämpfe; selbstkritische Überlegungen und Verhaltensänderungen, was persönlich Klassenprivilegien und den Umgang damit anbelangt, werden auf diese Weise vermieden.“ (Roßhart 2016, 37). Roßhart macht hier auf die Verwicklung der akademischen Kreise und akademischer Wissensproduktion in soziale Machtverhältnisse aufmerksam. Die Vermutung, mit der ich einverstanden bin, ist dabei, dass Klassismus selten in akademischen Kreisen als Begriff verwendet und besprochen wird, weil akademische Kreise selbst oft unreflektiert klassistisch seien, was das Ansprechen des Themas aus neutral-wissenschaftlicher Perspektive unmöglich macht. Weinbach und Kemper gehen ähnlich auf die sozialbezogene Ebene der Wissensproduktion (auch über Klasse und Klassismus) ein und betonen, dass das Wissenschafts- und Diskurssystem entlang von Klassenlinien strukturiert ist: „Betrachten wir die Wissenschaftler und Autoren, so wird deutlich, dass die Bezugspunkte häufig Theorien von Männern (wie Karl Marx, Max Weber, Pierre Bourdieu u.a.) sind, die aus den sogenannten Mittel- und Oberschichten kommen oder von diesen anerkannt werden. Ihre Bedeutung und ihre Begriffe für Wissenschaft, Forschung und Philosophie wurden in einem Herrschaftssystem, das klassenstrukturiert ist, konstruiert.“ (Roßhart 2016, 14). Ähnlich wie Weinbach und Kemper, finde ich es notwendig, gleichzeitig auf die Klassenbedingtheit der akademischen Wissensproduktion über Klassismus (selbst) zu reflektieren.

Es ist schwierig, den Begriff Klasse genau zu definieren und aufzuzählen, wie er genau gefüllt ist. Julia Roßhart, deren Verständnis von Klasse ich aus „Klassenunterschiede im

feministischen Bewegungsalltag“ für meine Arbeit übernehme, stellt fest, dass die Bedeutung kontextabhängig variiert und eher vage bleibt und dass die Klassenkategorie meistens pragmatisch gesetzt und verwendet wird (Roßhart 2016, 30). So Roßhart weiter zum Definitionsproblem: „Generell weisen inzwischen zahlreiche Wissenschaftler\*innen auf den ungeklärten oder fragwürdigen Stellenwert der Kategorie Klasse in feministisch-interdependenzorientierten Perspektiven hin: Klasse werde zwar standardmäßig genannt, aber eben kaum definiert und theoretisiert (Roßhart 2016, 27).“ Andreas Kemper und Helen Weinbach, deren Buch „Klassismus. Eine Einführung“ die zweite Säule meines Klassismusverständnisses darstellt, sehen als „typisch“ für Klassismusanalysen, dass es in erster Linie um das Aufgreifen der Phänomene von Klassismus und die Sensibilisierung für neue Sichtweisen [geht] und weniger um begriffliche Schärfe und starre Definitionen.“ (Kemper, Weinbach 2009). Für Weinbach und Kemper steht der Begriff Klassismus für: „ein System der Zuschreibung von Werten und Fähigkeiten, die aus dem ökonomischen Status heraus abgeleitet oder besser: erfunden und konstruiert werden.“ (Kemper, Weinbach 2009, 17) Gleichzeitig betonen sie, dass die Kategorie Klasse nicht auf die ökonomische Stellung reduzierbar sei. Sie nennen drei ineinandergreifende Ebenen, auf denen Klassismus sich in Formen von Stereotypen, Vorurteilen und realem Handeln verwirklicht: institutionelle, kulturelle und individuelle. Klassismus kann dabei bewusst oder unbewusst durchgezogen werden. (Kemper, Weinbach 2009, 19) Genauso wichtig sind also Aberkennungsprozesse auf kultureller, institutioneller, politischer und individueller Ebene (Kemper, Weinbach 2009, 13). Klassismus umfasst dabei ideologische Strukturen, die nach Weinbach und Kemper (2009) über Naturalisierung, Kulturalisierung, dichotome Oben-Unten-Konstruktionen, Institutionalisierung und sprachliche Zuschreibungen wirken (Kemper, Weinbach 2009, 24). Im ideengeschichtlichen Kontext verbindet also der Begriff Klassismus die alten Kritikformen der Arbeiter\*innenbewegung, die vor allem die materiellen Lebensbedingungen und den politischen Ausschluss problematisiert haben, mit der Kritik an der Aberkennung und Abwertung von Kulturen, Sprache und Leben der ökonomisch marginalisierten Gruppen wie Arbeiter\*innen, Arbeitslosen und Armen. (Kemper, Weinbach 2009, 17).

Roßhart erläutert, dass der Begriff classism in den USA zum Teil anders und auch häufiger verwendet wird, als in der BRD: „Für hooks hat classism sowohl abwertende Strukturen in der Frauenbewegung, als auch im Kapitalismus bzw. die gesellschaftlich ungleiche Verteilung von Ressourcen“ bedeutet (Roßhart 2016, 34). Zum möglichst präzisen Inhalt des Begriffes, betont Roßhart weiter, dass Klasse viel mehr als die traditionell mit dem Begriff konnotierte Beziehung zu den Produktionsmitteln bedeutet. Klassenzugehörigkeit steht gleichzeitig für eingeschriebene Verhaltensweisen, Zukunftserwartungen, Emotionen und viele andere Ebenen. (Roßhart 2016, 30)



Nach hornscheidt (2016) verstehe ich die intersektionale Analyse nicht nur als Aufzeigen der Komplexität von Diskriminierungsstrukturen und der Verwobenheit mehrerer Diskriminierungsdimensionen gleichzeitig, sondern auch als differenziertere Wahrnehmung einzelner Diskriminierungsdimensionen. Nach diesem Verständnis sollen Ausdifferenzierungen weiterhin immer situativ und zeitlich präzise bezogen werden. Um die Diskriminierungsebene Klasse weiter ausdifferenzieren, schlägt sowohl Roßhart (2016) als auch hornscheidt (2016) folgende Formen von klassischer Diskriminierung vor, auf die ich mich in meiner Analyse beziehen werde: ökonomische Diskriminierung, Bildungsdiskriminierung, Habitusdiskriminierung und Herkunftsdiskriminierung.

Zum Schluss möchte ich die Definitionen der Begriffe vorstellen, die für meine Arbeit zentral sind, und zwar die Begriffe von Privilegierung, sozialer Positionierung, Struktureller Diskriminierung (bzw. Ausschlüsse, Ungleichheit) und abschließend den Begriff der Machtverhältnisse.

### **Soziale Positionierung und Selbstpositionierung**

Nach der AG Feministisch Sprachhandeln der HU bedeutet soziale Positionierung: „Herstellung einer Kategorisierung auf der Grundlage struktureller Diskriminierungen. (...)“ (AG Feministisch Sprachhandeln der HU 2014, 57). Selbstpositionierung bedeutet für mich eine kritische Verortung im Netz sozialer Machtverhältnisse und struktureller Diskriminierungen. Ob ich privilegiert oder diskriminiert bin im Verhältnis zu diesen Diskriminierungsstrukturen spielt eine wichtige Rolle für die Entscheidung über Handlungen, die von der Sensibilität der Vielfalt der Machtpositionen von Menschen geprägt ist. Praktischerweise bedeutet die (Selbst-)positionierung im von mir benutzten Sinne die (Selbst-)reflexion und Berücksichtigung der oben eingeführten Aspekte sozialer Diskriminierung bzw. Privilegierung und zwar: *race*, Migrationshintergrund, beHinderung, gender, Klassenzugehörigkeit.

### **Strukturelle Diskriminierung und Privilegierung, soziale Ausschlüsse, Ungleichheit**

Den Begriff „Strukturelle Diskriminierung“ benutze ich im Sinne von Diskriminierung gesellschaftlicher Gruppen, die im Konstrukt der gesellschaftlichen Struktur an sich liegen. Bezogen auf Rassismus bedeutet das, dass rassistisches Denken und Handeln nicht an einer persönlichen Einstellung liegt, sondern an der allgemeinen gesellschaftlichen Organisation, in der einige Gruppen systematisch in Bezug auf eine Differenzkategorie privilegiert werden und die

anderen von dem Prozess, dem Raum, der Aushandlung als Ungleiche ausgeschlossen werden. Eine wichtige Ebene, auf der strukturelle Diskriminierung sich realisiert, ist die Institutionalisierung und Formalisierung von Diskriminierungen, Ausschlüssen und Ungleichheiten. Dadurch wird strukturelle Diskriminierung auf der rechtlichen und institutionellen Ebene legitimiert und sozial dauerhaft zementiert. Kuria (2015) erläutert im Kontext ihrer Rassismusanalyse an deutschen Universitäten, wie strukturelle Diskriminierung und Privilegierung in den komplexen sozialen und politischen Rahmen hineinwirkt: „Privilegiert zu sein, bedeutet, dass *weißsein* historisch als überlegener und begehrter Status konstruiert wurde, indem >Rechte< zugesprochen werden, die privilegierte Personen und Personengruppen befähigen, institutionelle Strukturen auf allen Ebenen zu ihren eigenen Gunsten zu errichten, sowie geistigen und materiellen Besitz zu erwerben“ (Kuria 2015, 91). Privileg besteht nach Kuria (2015) weiterhin darin, im Zentrum des Diskurses zu stehen – akademisch, politisch und ökonomisch und dort vertreten zu werden. Daraus resultiert die Macht, Einfluss zu haben, Entscheidungen treffen zu können, Zugang zu Ressourcen zu haben und diese zu verteilen. Es handelt sich hier also auch um Wohlstand, Prestige, Lebenschancen (Kuria 2015, 91).

## TEIL ZWEI

### IAKTIVISTISCHE BILDUNG – ANNÄHERUNGEN

*„Progressive education becomes all the more important since it may be the only location where individuals can experience support for acquiring a critical consciousness, for any commitment to end domination.“*

*(bell hooks 2003, 45)*

Im → Teil eins, Kapitel V, Punkt 1 und → Teil eins, Kapitel VII, Punkt 2 habe ich die theoretische Verankerung und Komplexität der Begriffe Aktivismus und politische Bildung vorgestellt. Dort habe ich auch meine Perspektive und den Ausgangspunkt transparent gemacht und aus diesen Definitionen die Bedeutung des Begriffes „Aktivistische Bildung“ abgeleitet. Im folgenden Punkt möchte ich vorstellen, wie meine Interviewpartner\*innen - Trainer\*innen von Workshops, Trainings und Kursen für Aktivist\*innen den Begriff verstehen und sich dabei selbst bezeichnen. Relevant ist das für meinen Schwerpunkt - Diversität und Ausschlussmechanismen in

der aktivistischen Bildung insofern, als die Umsetzungsstrategien, die Inhalte der Workshops und Trainings, sowie die Art, wer und wie zur Teilnahme eingeladen wird mit dem Verständnis von politischer Bildungsarbeit und deren Zielsetzungen eng verbunden sind. Meine Arbeitsweise ist dabei folgende: ich lege mein Interviewmaterial zugrunde, daraufhin paraphasiere ich, erläutere und kontextualisiere die Aussagen von meinen Interviewpartner\*innen.

## **1.Diskursiver Raum. Das Selbstverständnis der Trainer\*innen von aktivistischer Bildung**

Meine Annäherung daran, was aktivistische Bildungsarbeit eigentlich bedeutet, möchte ich mit den Passagen aus meinen Interviews beginnen, in denen meine Gesprächspartner\*innen selbst reflektieren, was die Essenz und der Sinn, der organisatorische Kontext und die Ziele von aktivistischer Bildung eigentlich seien. Damit lasse ich verschiedene Stimmen und Perspektiven zu Wort und möchte das reiche Spektrum näher vorstellen, das das von mir erforschte Feld beinhaltet.

Im Interview mit der ersten Initiative werden die Akteur\*innen der aktivistischen Bildung in Deutschland, mit denen die Trainerin, Steffi, bisher gearbeitet hat, folgendermaßen vorgestellt:

Steffi: „Rosa-Luxemburg-Stiftung, Vereine, politische Gruppen, Verbände... Das waren Seminare zu Gruppendynamik, Projektmanagement, Workshops zu Prozessbegleitung, Großgruppenmoderation...“ (Transkription 6, 00:05:49)

Es gibt zahlreiche organisatorische Modelle und Formate nach der Art informeller Bildung, die Steffi in ihrer Aufzählung berücksichtigt: einzelne Workshops, Trainings, Weiterbildungen, reguläre Kurse, individuelle Angebote für einzelne Initiativen. Manche Organisationen machen, wie sie sagen, „linke Bildung“. Andere konzentrieren sich auf einen Themenbereich, zum Beispiel auf die Klimagerechtigkeit, Strategien der kreativen Straßenproteste, oder Stadtaktivismus und Kämpfe gegen Gentrifizierung. Ihre Bildungsarbeit verläuft dann meistens begleitend zu den anderen politischen Tätigkeiten in diesem Themenfeld. Manche Träger erhalten staatliche Finanzierung oder werden vom Staat beauftragt, manche haben gar keine Finanzierung – es gibt hier ein komplettes Spektrum von Finanzierungsmodellen. Wie sich aber im Laufe meiner Forschung ergeben hat, stellen strukturelle und finanzielle Bedingungen keinen gemeinsamen Nenner dar, der dabei helfen könnte, aktivistische Bildung zu definieren. Die Spanne ist hier riesig, von einer großen (20 – 30 Tausend Euro) staatlicher Finanzierung für eine einjährige Fortbildung, die von einem großen Träger angeboten wird bis zu *grasroots*-Gruppen, die ihre Lernangebote ohne Budget und ohne Gehalt in selbstverwalteten Räumen umsonst anbieten.

Relevanter schienen mir hier die Antworten meiner Interviewpartner\*innen zu sein, in denen sie mir indirekt erzählt haben, was ihr Verständnis von aktivistischer Bildung ist. Birgit, die bei einem Degrowth-Verein als politische Trainer\*in arbeitet, hat folgendermaßen auf meine Frage nach möglichen interessanten Problembereichen in ihrem beruflichen Feld geantwortet:

Birgit: „Ich glaube das ist eigentlich diese Grundfrage: was ist eigentlich aktivistische Bildungsarbeit? Ehm... Das find ich schon mal irgendwie spannend zu gucken... Weil ich schon das Gefühl habe, Aktivismus und Bildungsarbeit sind oft getrennte Felder. Die einen machen Aktivismus, die anderen machen Bildungsarbeit, aber die Bildungsleute verstehen sich oft nicht als Aktivist\*innen und die Aktivist\*innen nicht als Bildungsleute. (...) Und... es gibt hier schon Leute aus dem Aktivismus heraus. Zum Beispiel aus der Antibraunkohlebewegung, die explizit eigentlich mit irgendwie klassischem Aktivismus angefangen haben und daraus dann jetzt auch Bildungsarbeit machen, ehmmm... und es gibt Leute die so Bildungsarbeit machen und sagen: wir brauchen Bildungsaktivismus. Wir brauchen Aktivismus, der sich dafür einsetzt, dass wir andere Bildung kriegen, dass wir andere Schulen kriegen, damit wir anders mit Wissen umgehen, anders mit Expertise umgehen... (...) Und hört vielleicht Aktivismus da auf, wenn man Geld dafür kriegt... Oder... schließt sich das nicht aus?“ (Transkription 6, 01:09:29)

In dieser Passage werden drei Spannungsfelder genannt, die auf Schwierigkeiten bei der Definition der aktivistischen Bildungsarbeit hinweisen. Zum einen stellt Birgit die Frage danach, was das Verhältnis zwischen Aktivismus und Bildung ist. Sie macht darauf aufmerksam, dass sich das Feld der linken Bildung längst professionalisiert und vom Grassrootsaktivismus entfernt hat. Während früher „aktivistische Bildung“ Bildung bedeutete, „die von politischen Aktivist\*innen gemacht wird“, beschäftigen sich heutzutage darauf spezialisierte Bildungsträger\*innen damit, die ihre eigene Finanzierung haben und eher eine ergänzende Funktion zur formellen Bildung erfüllen. Gibt es also noch überhaupt einen Unterschied zwischen einer aktivistischen und politischer Bildung? - fragt sich Birgit. Daraufhin nennt sie eine andere Möglichkeit, aktivistische Bildung zu verstehen – und zwar als Bildungsaktivismus, verstanden als Handlungen, die darauf zielen, formelle Bildung, Schulen und Universitäten zu verändern. Zum Schluss stellt sich Birgit die Frage danach, ob Aktivismus durch mangelnde Finanzierung definiert werden könnte. Bildung wird heutzutage in der linken Bewegung selten *non profit*, nur aus politischen Überzeugungen gemacht. Für informelle Bildung gibt es in Deutschland öffentliche Gelder. Fast alle meine Gesprächspartner\*innen waren der Meinung, dass es für sie positiv und hilfreich sei, dass sie aus öffentlichen Töpfen finanziert werden. Arbeit sollte doch entlohnt werden. Gleichzeitig aber bleibt die öffentliche Finanzierung nicht ohne Einfluss darauf, wie sich aktivistische Bildung im kapitalistischen System positioniert, was ihre Ziele sind und welche Inhalte vermittelt werden.

Am hilfreichsten hat sich bei der Definition der aktivistischen Bildungsarbeit die Frage nach der Motivation der Trainer\*innen erwiesen. So zum Beispiel die Initiative, für die Max und Alex arbeiten:

*Ich: „Was motiviert euch in eurer Bildungsarbeit?“*

Max: „Ob es eine Motivation ist, würde ich nicht sagen. Das ist eher eine Bestätigung, das Gefühl zu haben dass es nicht ganz falsch ist, was man macht so, ist zu sehen, was wird aus den Leuten, die durch die Kurse gegangen sind. Das ist immer ganz nett zu sehen, was machen dann Leute und was wir vielleicht mit unserer Bildungsarbeit n‘bisschen dazu beigetragen haben... ehm.... dass, was sie machen, vielleicht nicht so ganz so verkehrt ist, ja? Bei dem [Name des Kurses] sind halt eher so die Leute, die in den Bereich NGO-s gehen und dort halt... ja, ganz spannende Sachen machen. Sie versuchen in dem Rahmen, wo sie halt unterwegs sind, auch einen Unterschied zu machen. Und zum Teil sind das Forschungsinstitute, zum Teil, wie gesagt, Nichtregierungsorganisationen, teilweise auch so Basiszusammenhänge. Wir haben auch zwei Mitglieder des deutschen Bundestages und auch ehm.. mindestens in einem Landtag also... ja, die Leute sind so ganz gut verteilt und sie sind teilweise noch dazu ganz gut miteinander vernetzt, und das ist, ja, ganz gut zu sehen.“

Alex: „Mich hat immer die Frage interessiert – wie kann man klug politisch handeln, und wie kann man das lernen, klug politisch zu handeln. (...) Wir wollen die Leute empowern, damit sie intervenieren, und zwar erfolgreich intervenieren.“ (Transkription 7, 00:29:05)

In diesen Aussagen von zwei Interviews, mit Max und mit Alex, tauchen Kategorien auf, die aktivistische Bildungsarbeit dadurch definieren, dass sie eine (direkte oder indirekte) soziale Veränderung anstrebt. Max erzählt von ehemaligen Teilnehmenden der Workshops, die aus verschiedenen sozio-politischen Kontexten kommen - vom Bundestag und Landesparlamenten bis hin zu *grassroots* (basisdemokratisch organisierten)-Gruppen, die gelernte Positionen, Fähigkeiten und Ansätze in ihren Kontexten ausleben, weitergeben und dadurch zur sozialen Veränderung beitragen. Alex nennt als Ergänzung die Konzepte von einem „klugen, politischen Handeln“ und „erfolgreichem Intervenieren“, die Handlungsfähigkeit im sozialen und politischen Raum hervorheben. Alex definiert als Ziel, im Rahmen von aktivistischer Bildungsarbeit die Teilnehmenden zum „Intervenieren“ zu „empowern“, also sie zu ermutigen und ihnen dafür Werkzeuge für politische Diskurse an die Hand zu geben. In einer späteren Passage definiert Alex die Voraussetzungen, die dafür nötig sind:

*Ich: welche Forschungsfragen in Bezug auf eure Arbeit fändet ihr spannend?*

Alex: „Im Aktivismus geht’s ganz viel darum, sich was zuzutrauen und die eigene Komfortzone zu verlassen, Dinge einfach in die Hand nehmen und organisieren. Und die Frage ist jetzt, wie das unterstützt werden

kann. Das find ich total spannend.“ (Transkription 7, 00:29:05)

In dieser Passage wird die Tatsache problematisiert, dass gegen die etablierte sozio-politische Realität anzutreten viel Determination, Mut und Bereitschaft erfordert, um die „eigene Komfortzone zu verlassen“. Dies kann vermutlich sowohl die Auseinandersetzung mit psychisch schwierigen Prozessen und Situationen (beispielsweise zeit- und energieaufwendige Entscheidungsprozesse, Aushandlungen und Konflikte in politischen Gruppen) bedeuten, als auch – in bestimmten Situationen – die Gefahr von rechtlicher und finanzieller Repression und physischer Gewalt .

Bei der Frage nach den Herausforderungen der aktivistischen Bildungsarbeit macht Micha, ein Trainer aus einer anderen Initiative, deutlich, dass Bildungsangebote für Aktivist\*innen sich keinesfalls lediglich auf die „Weitergabe von Handwerkzeug“ beschränken. Er vertritt die Meinung, dass Bildungskontexte innerhalb linker Strukturen parallel dazu dienen sollen, neue Ziele, Richtungen, Organisationsformen und Strategien der sozialen Bewegung immer wieder neu zu diskutieren und zu bestimmen:

*Ich: „Welche Herausforderungen seht ihr in eurer Arbeit?“*

Micha: „Die wichtigsten Fragen für mich sind: Die Frage nach der linken Organisation: welche Strukturen brauchen wir eigentlich? Wie können wir Ressourcen schaffen um die Aktivist\*innen von Lohnarbeit freizustellen? Wie können wir die Bewegung so stark aufbauen, dass sie gegen Repressionen immun ist? (...) Solche Themen, die werden glaub ich total wichtig, ökologisch linke Organisation einfach voranzubringen und dafür eine Form zu finden, die das abdeckt, und halt nicht dabei zu bleiben ehm... so, dass das Handwerkzeug gelernt wird.“ (Transkription 5, 01:12:31)

In dieser Aussage von Micha wird ein weiterer Bildungsbegriff vorgestellt, nicht als Weitergabe von Theorien und Werkzeugen sondern als Selbstreflexion von und für die linke Bewegung. Hier wird die Reflexion über Strukturen, Selbstgenügsamkeit und so eine gewisse Unabhängigkeit und Autonomie von externen finanziellen Quellen, über Widerstandskraft in Bezug auf Überwachung und politische Repressionen. Michas Antwort weist gleichzeitig darauf hin, wie eng die Fragen nach Bildung und Wissensweitergabe mit den Fragen nach Organisation verwoben sind. Die Kontinuität und Entwicklung von Fragestellungen, die im Kontext von Bildung in meinen Interviews aufgetaucht sind, habe ich später in klassischen Schriften (wie denen von Luxemburg, sowie Gramsci, siehe → Teil eins, Kapitel V, Punkt 3) und neueren Debatten (siehe → Teil eins, Kapitel V, Punkt 5) rund um die Fragen nach linker Organisation gefunden. Sowohl diese klassischen

politischen Schriften, als auch neuere interne Bewegungsdebatten wie zum Beispiel die Heinz-Schenk-Debatte behandeln zentral das Thema der Beteiligungsstrukturen und befassen sich mit der Frage: wer engagiert sich überhaupt in >der< Bewegung, warum und was bedeutet das für die politischen Ziele und Visionen, die angestrebt werden? Werden die Menschen erreicht, die erreicht werden müssen, damit eine sozialpolitische Veränderung zustande kommt? Verkörpert diese Struktur die angestrebte Veränderung, oder wiederholt sie den Status quo und ist damit reaktionär? Die oben zitierte Aussage von Micha und der Ausdruck von der Not, nachhaltige und starke Bewegungsstrukturen aufzubauen sehe ich im Licht dieser grundsätzlichen Fragen nach einer starken und wirksamen politischen Strategien von unten.

## **2. Was bedeutet aktivistische Bildung? Verwobenheiten mit formeller Bildung und begriffliche Unschärfe**

Die ganze Forschung hindurch hat mich ein Gedanke begleitet; und zwar: aus meinen Gesprächen mit Trainer\*innen und aus der eigenen Teilnahme an Workshops folgte, dass die Grenze zwischen Bildung, die ich hier als „aktivistisch“ beschreibe und der Bildung zu politischen und sozialen Themen, die ein wichtiger Teil der formellen, institutionalisierten und staatlich organisierten Bildung ist (zum Beispiel der Bundeszentrale für politische Bildung), immer unschärfer wird. Auch die folgendermaßen formulierte Definition der aktivistischen Bildung: „Bildung in der linken sozialen Bewegung und für die linke soziale Bewegung“ scheint unscharf. Wie ich in weiteren Kapiteln zeigen werde, gibt es viele Überschneidungen zwischen informeller, aktivistischer und formeller, staatlicher Bildung. Sie umfassen verschiedene Ebenen. Die erste Überschneidung ist methodisch und inhaltlich. Methoden und Themen der aktivistischen und staatlichen Bildung sind zu einem gewissen Teil gleich. Manche Bildungsinitiativen arbeiten an Schulen und gestalten dadurch das offizielle, schulische Programm mit und ergänzen es mit dem Angebot für Jugendliche, zum Beispiel mit Antidiskriminierungstrainings, Workshops zu Rassismus, sowie Klimagerechtigkeit. Dadurch ist eine weitere – institutionelle Überschneidung zu nennen. Gleich sind dabei auch adressierte Zielgruppen – Jugendliche in den Schulen. Auch in außerschulischen Angeboten stellen Student\*innen oder Personen, die studiert haben einen großen Teil der Besucher\*innen dar. (siehe zum Beispiel → Teil zwei, Kapitel III, Punkt 3). Eine weitere Überschneidung ist personenbezogen, was zum Beispiel bedeutet, dass Trainer\*innen aktivistischer Bildung oft gleichzeitig in der Universitätslehre tätig sind. (siehe zum Beispiel → Teil zwei, Kapitel III, Punkt 2).

Das alles macht es schwierig, den „aktivistischen“ Aspekt an der Bildung zu erkennen. Oder

ist vielleicht Bildung durch ihre Definition schon aktivistisch? Was ist politischer, als Menschen bei ihrer Entwicklung zu begleiten und sie dazu zu ermutigen, die Welt und die eigene Rolle darin zu reflektieren, ihnen die Werkzeuge für kritisches Denken und Selbstreflexion zu geben? Andererseits, in Anlehnung an die oben zitierten Worte von hornscheidt, zwingt sich folgende Frage auf: ist am „aktivistischen“ Aspekt vielleicht eben das Merkmal das entscheidende, dass die Struktur an sich in Frage gestellt wird? Bei einem solchen Verständnis von aktivistischer Bildung wären vielfältige ökonomische und strukturelle Verflechtungen der heutigen aktivistischen Bildungsangebote alles andere, als neutral und unbedeutend. Diese Verflechtungen wurden jedoch in meinen Gesprächen mit den Trainer\*innen am meisten normalisiert und als Vorteil vorgestellt, was ich versuchen werde aufzuzeigen.

Die Wahrnehmung davon, was transformativ, aktivistisch, emanzipatorisch, oder überhaupt politisch ist, ist immer kontextbezogen. Diese Wahrnehmung hängt von dem historischen Moment, akuten sozialen Problemen und politischen Ereignissen ab, die die Menschen politisieren und den Diskurs organisieren. Deswegen soll auch die Frage danach, was politische, oder aktivistische Bildung ausmacht, auch kontextabhängig analysiert werden. Hier lohnt es sich darauf zu schauen, was die katalytischen Ereignisse für Menschen waren, auf die sich stark bezogen wird. In den drei ältesten Initiativen, die ich interviewt habe, haben sich die Trainer\*innen auf Ereignisse und historische Momente bezogen, die die Friedensbewegung und die Antiatomkraftbewegung initiiert haben. Diese Personen wurden in den politischen Bewegungen sozialisiert, was ihr Verständnis vom aktivistischen, transformatorischen und emanzipatorischen Handeln geprägt hat. Andere Bildungstrainer\*innen aus einer jüngeren Generation haben sich dagegen meistens auf Klimagerechtigkeits-, queerfeministische und antirassistische Bewegungen bezogen, wobei der „Sommer der Migration“<sup>22</sup> im Jahr 2015 das am häufigsten in den Interviews genannte „katalytische Moment“ war. Was mir dabei auffällt, ist die Wichtigkeit des „Sommers der Migration“ für die Radikallinke. Das Ereignis und seine Benennung wurde von den offiziellen politischen und

---

22 Ich übernehme das Verständnis von dem Begriff von Hess , Kasperek, Kron, Rodatz, Schwertl, Sontowski (2016): „Im Sommer 2015 haben hunderttausende Menschen das Mittelmeer überquert und Zäune und Stacheldraht an Europas Grenzen überwunden. Die Dimensionen dieser Bewegungen waren neu, aber wie wir in den letzten Jahren immer wieder dokumentiert haben, gab es schon zuvor unzählige ähnliche Grenzüberschreitungen und Momente des Sich-Entziehens. Seit dem letzten Sommer haben die Migrationsbewegungen jedoch Fragen des Grenzübertritts und des Rechts auf Flucht und Migration mit bisher nicht gekannter Vehemenz und nicht gekanntem Begehren auf die Straßen getragen und dadurch für die europäischen Gesellschaften offen sichtbar gemacht. Wie nie zuvor wurden Grenzüberschreitungen zu einer kollektiven und damit politisierten Bewegung der Migration gegen die europäische Mobilitätsordnung. Mit der offiziellen Grenzöffnung durch Deutschland und Österreich am 5. September 2015 gaben beide Länder diesem Druck nach. Das Grenzregime war plötzlich in sich zusammengebrochen – und bis heute sind die Langzeitfolgen dessen nicht vollständig absehbar. Die Flucht Migrierenden, die bisher ihr Projekt dadurch umsetzen konnten, dass sie möglichst geschickt und ohne aufzufallen Grenzen überwandern, sind herausgetreten aus dem in der Migrationsforschung immer wieder aufgerufenen metaphorischen Schatten der Irregularität und haben das eingeleitet, was heute gemeinhin der Sommer der Migration und der offenen Grenzen genannt wird“ (Hess , Kasperek, Kron, Rodatz, Schwertl, Sontowski 2016, 6-7).



medialen Akteur\*innen kreiert und gerne als politisches Denkmuster benutzt. Durch eine häufig vorkommende Abstrahierung des „Sommers der Migration“ aus dem komplexen historischen, sozialen und ökonomischen Kontext wurde das Phänomen vereinfacht und dadurch der Weg zu Diskursen von „Entwicklungshilfe“ und „Willkommenskultur“ aufgemacht. In diesem Kontext war für mich das häufige und unreflektierte Hinweisen auf die Redewendung durch meine Gesprächspartner\*innen – aktivistische Bildner\*innen – eine interessante Erkenntnis, die auf die diskursive und sprachliche Verwobenheit mit den politischen Mainstream-Diskursen hinweist.

## **II. WISSENSAUTORISIERUNGEN ALS POLITISCHE ENTSCHEIDUNGEN DER TRAINER\*INNEN**

In diesem Kapitel suche ich nach der Antwort auf die Frage, welche Rolle Diversität als Begriff, Wert und Konzept in der Planung von Bildungskonzepten spielt. Ich stelle mir dabei ebenfalls die Frage, wer als Zielgruppe in der Seminar- und Workshopplanung berücksichtigt wird? Werden die Angebote so konzipiert, dass sie die Lebensrealitäten verschiedener Menschen berücksichtigen? Vor allem derer, die auf mehreren Ebenen von sozialer Benachteiligung betroffen sind und für deren Interessen sich die linke Bewegung hauptsächlich einsetzt: PoCs, Personen mit Migrationserfahrung, geflüchtete Personen, Menschen, die von Armut betroffen sind, Personen mit niedrigen Bildungschancen, Menschen mit Behinderungen, queere, Trans\* oder entzweigenderte Personen. Ich nehme dabei an, dass die Bildungsprogramme und die Autor\*innen, mit deren Theorien in Workshops gearbeitet wird, eine wichtige Kommunikationsebene dafür darstellen, für wen die Angebote gestrickt sind und wer sich von ihnen angesprochen fühlt – ganz abgesehen von der Art, wie Teilnehmende rekrutiert werden, an welchen Orten und wann die Workshops stattfinden und wer als Trainer\*in auftritt.

### **1. *Weißsein* und Männlichkeit des aktivistischen Wissens**

In meinen Gesprächen mit den Trainer\*innen habe ich danach gefragt mit welchen Ansätzen, Konzepten und Autor\*innen sie in ihren Workshops arbeiten und warum. Ich habe auch nach persönlichen Inspirationen, wichtigen Lebensereignissen und Lektüren gefragt. Ich möchte einige Interviewpassagen zu diesem Thema vorstellen und sie in Bezug auf Diversität und Inklusivität interpretieren. Parallel dazu werde ich meine Interviewpartner\*innen in Bezug auf ihre Privilegienprofile (Boger 2019) vorstellen. Ich habe mich dabei entschieden, Positionierungsachsen bei jeder interviewten Trainer\*in in derselben Reihenfolge zu benennen, unabhängig davon, ob die

Kategorie im Laufe des Interviews als Selbstpositionierung genannt wurde oder nicht. In → Teil zwei, Kapitel III, Punkt 2 werde ich meinen Fokus auf die Selbstpositionierungen an sich lenken und in diesem Kontext näher betrachten, worauf die Akteur\*innen selber aufmerksam machen, welche Ebenen dabei berücksichtigt und welche entworfen werden. Was in diesem Punkt in Klammern erscheint ist also meine Wahrnehmung der Trainer\*innen in Bezug auf soziale Diskriminierungs-/ Privilegierungskategorien. Ich berücksichtige dabei: *race*, gender, Nationalität, Alter, Ability. Nationalität verstehe ich im rechtlichen Sinne, das heißt: besitzt die Person einen deutschen Pass? Die Personen, die ich interviewt habe, sprechen mit Ausnahme von Sara Deutsch als Erstsprache. Alle Personen waren ableisiert, was für mich bedeutet, dass sie keine sichtbaren körperlichen Behinderungen hatten. Über die psychische Kondition der interviewten Menschen hatte ich keine Angaben und habe sie auch nicht dazu befragt. Ich habe mich entschieden, keine Klassenzugehörigkeit als „harte“ Kategorie in Klammern dazuschreiben und mit dem Klassenhintergrund der Interviewten deskriptiv und anhand der Selbstpositionierungen zu arbeiten. Wie sich aus dem empirischen Material ergibt, kamen die Personen, die ihren Familienhintergrund thematisiert haben, aus akademisch gebildeten Elternhäusern. In keinem der Interviews gab es Berichte über Armut, Arbeitslosigkeit (der Eltern) oder sonstige ökonomische Krisen.

Das thematische Spektrum der Seminare, die ich besucht habe, hat folgende Themenbereiche umfasst: Entwicklung von politischen Strukturen (Organisation, Umgang mit Konflikten in den Gruppen, Gestaltung von Veränderungsprozessen), Strategie, Entwicklung und Planung von politischen Kampagnen, Geschichte der linken Bewegungen weltweit, nachhaltiger Aktivismus (selfcare-Strategien, Umgang mit Gewaltsituationen, Trauma, Burnout out), Entscheidungsfindung, Konsens und Moderation und kreative Straßenproteste. Mein erster Interviewpartner, Jonas (*weiß*, cis-männlich, deutsch-statisiert, etwa fünfzig, ableisiert) hat die Ausstrahlung eines Businessmans: elegante casual Kleidung (Jeans, Hemd, Jackett), sehr selbstbewusstes Auftreten und eine eloquente Redeweise. Jonas hat eine etwa 30-jährige Erfahrung im Bildungsbereich. Seit ein paar Jahren gestaltet er eine Ausbildung für Aktivist\*innen mit, die knapp ein Jahr lang dauert und die sich als Ziel setzt, verschiedene linke Spektren zu vernetzen und in Dialog zu bringen. Er hat sich in unserem Gespräch vor allem auf die Ideen des globalen Lernens und der Prozessbegleitung, sowie auf Paolo Freire und Klaus Holtzkamp bezogen, die ihn als Autoren in seiner Arbeit inspiriert haben. Die Bezüge auf Paolo Freire und Klaus Holtzkamp haben sich in den späteren Interviews mehrmals wiederholt.

Der andere Trainer, der dieselbe Ausbildung mit konzipiert hat – Torsten (*weiß*, cis-männlich, deutsch-statisiert, etwa fünfzig, ableisiert), mit einem Hochschulabschluss in Politikwissenschaften und jahrelanger Erfahrung als Universitätsdozent hat eher eine Ausstrahlung

eines „deutschen Linken“ mittleren Alters. Er nennt zwei theoretische Strömungen, die seine Bildungspraxis am meisten geprägt haben. Die erste ist „antiautoritärer 60er, 70er und 80er Jahre-Marxismus“. Torsten erklärt mir in unserem Interview:

Torsten: „Im deutschsprachigen Raum ist die kritische Bildungsdebatte immer noch sehr stark von den 70er Jahren und den Modellen da gekennzeichnet, vor allem aus dem gewerkschaftlichen Kontext, da gibt es sehr viele antiautoritäre und marxistische Modelle wie Oskar Negt und exemplarisches Lernen, und viele antiautoritäre Modelle wie aus der kritischen Psychologie von Klaus Holzkamp war sehr wichtig, die sich quasi absetzen von dem schulischen oder akademischen Lernen. Das war eher ein Impuls aus dem antiautoritären Marxismus der 60er, 70er, 80er Jahre.“ (Transkription 6, 00:36:31)

Die zweite Strömung, die ihn stark geprägt hat, war der „gewaltfreie Kontext“. Torsten bezieht sich weiterhin mehrmals auf Gramsci und Freire. Da seiner Meinung nach „viele dieser Sachen schon ein bisschen veraltet sind“, ergänzt er seine Bildungsformate gerne durch einen kommunikationswissenschaftlichen Ansatz.

Die dritte Person, die dieselbe Ausbildung mitgestaltet und dort als freiberufliche Trainerin arbeitet, Steffi (*weiß*, cis-weiblich, deutsch-statisiert, etwa Mitte dreißig, ableisiert), habe ich zusammen mit Torsten interviewt. Steffi hat einen Hochschulabschluss in Politikwissenschaften und Philosophie. In dieser Passage erzählt sie über ihre Inspirationen im Bereich der aktivistischen Bildung:

Steffi: „Mein großer Zugang zur sozialen Bewegung war mit der Vorbereitung der Proteste gegen den G8 Gipfel 2007 in Heiligendamm (...) Damals war ich dort sehr stark involviert und dann bin ich mit viel mehr sozialen Bewegungen in Berührung gekommen und hab darüber unglaublich viel gesehen, wahrgenommen und entdeckt, was ich früher nicht kannte in meiner Verbandsarbeit und bin mit so Sachen konfrontiert wie pop-ed: popular education, oder bin auf Sachen wie Trainings for Change gestoßen, ebenso aus dem weißamerikanischen Raum (...)“ (Transkription 6, 00:44:06)

Peter (*weiß*, cis-männlich, deutsch-statisiert, etwa Ende vierzig, ableisiert) habe ich im Rahmen eines Wochenendworkshops zum Umgang mit Veränderungsprozessen in politischen Gruppen kennengelernt. Peter hat diesen Workshop mit geleitet. Er hat einen Hochschulabschluss in Politikwissenschaften und Philosophie. Ich habe ihn spontan um ein Interview gebeten. Peter hat positiv und offen darauf reagiert. Wir haben uns also in einer Mittagspause zu einem einstündigen Interview getroffen. Gefragt nach den Bildungsansätzen, die für ihn am wichtigsten sind, hat Peter die Subjektorientierung, Unschooling und die Werke von Klaus Holzkamp erwähnt. Zu den Autoren

und gesellschaftlichen Ansätzen, die seine Bildungsarbeit am stärksten geprägt haben, gehören Gramsci und seine Theorie der Gegenhegemonie, Oskar Negt mit dem exemplarischen Lernen und der Aufwertung von Erfahrung in gesellschaftlichen Verhältnissen und Theodor Adorno mit der Erziehung nach Auschwitz. Darüber hinaus hat Peter postkoloniale Ansätze genannt und unterstrichen, dass ihm die „Anerkennung und Popularisierung der Autor\*innen“ wichtig seien, „die sonst nicht sichtbar gewesen wären“.

Die Trainer\*innen aus einem anderen Verein, Alex (*weiß*, cis-weiblich, deutsch-statisiert, etwa vierzig, ableisiert) und Max (*weiß*, cis-männlich, deutsch-statisiert, etwa fünfzig, ableisiert) haben Hochschulabschlüsse, Max in Sozialwissenschaften, Alex in Stadtplanung. Ich habe sie, ähnlich wie Steffi und Torsten, zu zweit interviewt. Seit Jahren organisieren sie ein zehnmonatiges Weiterbildungsprogramm für „junge Engagierte aus der Umweltbewegung“ (Zitat aus dem Flyer). Alex und Max nennen als ihren zentralen theoretischen Bezugsrahmen die globalisierungskritische Bewegung und die Tradition des zivilen Ungehorsams. Alex bezieht sich weiterhin auf *popular education*, bei der es darum geht, mit in der jeweiligen Gruppe vorhandenen Ressourcen zu arbeiten. Weitere Autoren, auf die Alex Bezug nimmt, sind Gramsci und Lakey.

Karsten (*weiß*, cis-männlich, deutsch-statisiert, etwa Ende vierzig, ableisiert), der in dieselbe Ausbildung involviert ist und sich noch gleichzeitig an zwei anderen großen aktivistischen Initiativen beteiligt, hat eine knapp 20-jährige Erfahrung in verschiedenen Bildungsinitiativen. Er hat einen Hochschulabschluss in Psychologie. Karsten ist sehr eloquent, hat eine ruhige und extrem selbstbewusste Ausstrahlung. Er trägt Jeans, dazu ein schwarzes T-Shirt, hat ein kleines Piercing im Ohr. Gefragt nach den Ansätzen, die für ihn in seiner Arbeit wichtig sind, bittet er erstmal um Erklärung, zu welcher der Initiativen ich informiert werden möchte, weil in jeder Initiative andere Ansätze hilfreich seien. Wir entscheiden uns, den Schwerpunkt auf den Kurs über politische Strategien & Campaigning zu setzen, über das wir uns kennengelernt haben:

Karsten: „(...) Gene Scharp, George Lakey, Friedrich Ebert, Felix Kolb. Ja, das sind jetzt die Namen... (...) Und alles leider Männer. (...) Das sind die politischen, strategischen Modelle, die wir als Bildungsformate entwickelt haben.“ (Transkription 2, 00:07:33)

Obwohl ich nicht direkt danach gefragt habe, bringt Karsten direkt nach der Aufzählung der Autorennamen ihre cis-männliche Genderidentität zur Sprache. Dieses Schema hat sich später in meinen Interviews relativ oft wiederholt, was mich dazu angeregt hat zu fragen, was diese wiederholbare Logik über die Interviewsituation und über meinen Kontakt mit den interviewten Personen aussagt. Ich interpretiere das als Ausdruck davon, dass sie sich nicht wohl damit fühlen,

dass die einzigen theoretischen Bezüge, die sie im Kontext emanzipatorischer Bildung nennen, von *weißen*, cis-männlichen, westlichen (zwei deutschen und zwei amerikanischen) Autoren sind? Vielleicht lag es aber auch daran, dass sie von mir als einer cis-weiblichen, radikal linken Person mit Migrationshintergrund und einem osteuropäischen Akzent einen diskriminierungskritischen Schwerpunkt bei der Analyse der besprochenen Themen vorausgesetzt haben, noch bevor ich wusste, dass Diversität und Inklusivität der aktivistischen Bildung ein zentraler Fokus meiner Doktor\*inarbeit wird? Vielleicht hat eben diese Dynamik wie eine „self-fulfilling prophecy“ gewirkt und die Gespräche mit meinen Interviewpartner\*innen so stark beeinflusst, dass sich aus meiner Materialanalyse später ergeben hat, dass die diskriminierungskritische Selbstreflexion ein zentrales Problem der politischen Bildung ist? Jedenfalls hat sich dieselbe Logik, sich nur auf *weiße*, westliche, cis-männliche, akademische Autoren zu berufen und dies direkt danach kritisch zu reflektieren, in meinen Interviews noch an anderen Stellen wiederholt. An dieser Stelle frage ich mich nach der Funktion von so einem verbalen Eingriff und interpretiere das als Legitimierungsdilemma. Meine cis-männlichen Gesprächspartner sprechen sich die eigene Legitimität ab, um sich aber selber damit zu legitimieren. In meinem Verständnis von aktivistischen Lernprozessen ist die Tatsache, sich ausschließlich aus *weißen*, cis-männliche Autoren zu beziehen, nicht legitim, was meine Gesprächspartner auch vermutlich annehmen. Als Strategie, damit umzugehen praktizieren sie Selbstmarkierung. Als Selbstmarkierung verstehe ich das Ansprechen eigener Diskriminierungspraxen aus eigener Initiative. Das gilt als Abwehrstrategie in den Momenten, in denen erwartet wird, dass die Aussage von einem/einer Gesprächspartner\*in inakzeptabel ist und auf Kritik/einen Diskriminierungsvorwurf stoßen kann. Eine ähnliche Funktion hat eine Redewendung wie „Ich weiß es klingt ein bisschen rassistisch, aber...“.

Eine andere Trainerin, Birgit (*weiß*, cis-weiblich, deutsch-statisiert, etwa dreißig, ableisiert) hat ebenfalls einen Hochschulabschluss in Politikwissenschaften. Sie versteht sich als Aktivistin und arbeitet in einem Verein, der sich mit wirtschaftlichen, ökonomischen und ökologischen Themen beschäftigt. An ihrem Arbeitsort, der auf kollektiver, selbstorganisierter Basis organisiert ist, ist sie vor allem für Bildungsarbeit zuständig. In unserem Interview hat sie mir ebenfalls von den theoretischen Ansätzen erzählt, die sie und ihre Arbeit am stärksten geprägt haben. Zu den Strömungen, die Birgit in erster Reihe genannt hat, gehörten Bildung für nachhaltige Entwicklung, Bildung für Degrowth Gesellschaften, sowie Umweltpsychologie. Wichtig waren für sie auch die Ansätze von Freire und Gramsci. Birgit betonte weiter, dass für den Verein, in dem sie tätig ist, Südamerika ein „fester, starker Bezug“ sei. Deswegen sind für sie Befreiungspädagogik und Pädagogik der Unterdrückten weitere zentrale Bildungsansätze. So weiter Birgit zu diesem Thema:

Birgit: „Ja, das sind die Richtungen, die uns grade stark prägen. Das sind leider überwiegend Männer, die diese Theorien machen, und das ist für mich auf jeden Fall so ein Punkt, wo ich denke, ich würde mich gerne mehr mit weiblichen Autorinnen beschäftigen, die darin arbeiten. Ich weiß, dass zum Beispiel bell hooks viel dazu gearbeitet hat, aus einer feministischen, emanzipatorischen Perspektive. Genau, und Maja Göpel ist auch eine Autorin, die auf dieser Ebene von „Wir müssen unsere mentale Infrastrukturen, unser *mindset* verändern“ sehr inspirierend ist, find ich.“ (Transkription 8, 00:13:36)

Birgit macht hier also wieder auf die Genderthematik aufmerksam. Obwohl ihr Verein sich stark feministisch positioniert, werden feministische Ansätze auf der Ebene von Wissensproduktion und Wissensvermittlung nicht übertragen. Auf der theoretischen Ebene bleibt das gewöhnliche Verhältnis zwischen cis-männlichen und cis-weiblichen, Trans\* und entzweigegenderten Auto\*rinnen bestehen. Es bleibt ähnlich, wie in der formellen, akademischen Bildung und Forschung zu ökonomischen und sozialen Theorien. Im Gegenteil zu Karsten, der sich durch die Strategie von Selbstmarkierung legitimiert und sich seine Legitimation durch scheinbare Selbstdelegitimierung sichert, äußert Birgit ein Commitment zu Veränderung und Durchsetzung ihrer feministischen Überzeugungen in die Praxis von Workshopplanung und Gestaltung von Literaturpolitik.

Als wir uns weiter über den „starken Bezug“ des Vereins zu Südamerika unterhalten haben, hat Birgit bemerkt, dass es auch immer eine aktive und absichtliche Politik sein muss, die nicht-weiße Perspektive miteinzubeziehen. Die Machtverhältnisse und Dynamiken in der Wissensproduktion und Wissensvermittlung bleiben nach Birgit unverändert machtvoll, auch in der linken Bewegung in Deutschland:

Birgit: „Auf einer inhaltlichen Ebene würde ich sagen, dass auch die meisten Konzepte und die meisten Perspektiven aus Europa und Nordamerika kommen, auf die sich bezogen wird und andere Formen von Wissen oder anderes Wissen auch sehr wenig in der Debatte präsent ist, also muss man schon gezielt danach suchen und das explizit einbringen, weil die deutschsprachige Debatte halt sehr stark von der *weißen* Perspektive geprägt ist...“ (Transkription 8, 00:38:02)

In Birgits Aussage taucht ein kritischer Kommentar zum *weißsein* der deutschsprachigen, linken Theoriebildung und Debatte. Es wird die Absicht geäußert, sich mit dieser Tatsache auseinanderzusetzen und bewusst dagegen zu wirken. Interessant finde ich den in den Interviews mehrmals ausgedrückten Willen und die Bereitschaft andere Autor\*innen einzubeziehen und dadurch die Verschiebung von Wissensautorisationen zu erreichen<sup>23</sup>. Eine Bereitschaft auf der

---

23 Den Begriff von Wissensautorisation habe ich aus dem Text von hornscheidt (2013) übernommen. In dem Text

Einstellungsebene gibt es also bei vielen meinen Gesprächspartner\*innen. Hier entsteht natürlich die weitere Frage, die ich in → Teil zwei, Kapitel VI verfolgt habe, ob das auf der handlungstheoretischen Ebene eine Widerspiegelung hat.

Micha (*weiß*, cis-männlich, deutsch-statisiert, etwa vierzig, ableisiert) hat seinen Hochschulabschluss in sozialer Arbeit gemacht. Er hat aktuell eine halbe Stelle bei einem Verein, die sowohl aktivistische Bildung, als auch vielfältige Unterstützung und Beratung für politische linke Gruppen anbietet. Micha nennt als die für ihn wichtigste Tradition die gewaltfreie Bewegung. Zu seinen weiteren Inspirationen gehören „gender studies, Selbstpositionierung und kritisches *weißsein*“. Micha erläuterte weiter:

Micha: „Was mir ganz wichtig ist bei diesem Lernprozess eh mm... dass ich auch immer wieder mit betroffenen Menschen spreche. Das ist mir in den letzten zwei Jahren sehr sehr stark in der Genter Debatte aufgefallen... Ich meine, ich bin ein Deutscher, *weißer* cis-Mann mit akademischem Hintergrund und feste Anstellung. Mehr Privilegien gibt es auf dieser Welt nicht, außer... zwei Millionen aufm Konto. [Lachen] Aber ich hab... ziemlich alle Privilegien dieser Welt auf mich vereint und das muss ich erstmals lernen. Und das hab ich gelernt im Gespräch mit Leuten, die diese Privilegien nicht haben, die mich darauf hingewiesen haben, die mich ganz bitter darauf hingewiesen haben. Und zum Teil sehr achtsam und sehr konstruktiv. Und vor allem für diese konstruktiven Gespräche bin ich ihnen sehr, sehr dankbar.“ (Transkription 5, 00:38:02)

Micha schlussfolgert mit einem Ausdruck der Wertschätzung gegenüber den „benachteiligten Menschen“, die ihn mit seinen Privilegien konfrontiert haben. Er betont, dass dieser Prozess des Selbstreflektierens für ihn schwierig und schmerzhaft war, ihn diese Erfahrung jedoch verändert und weitergebracht hat. Er hält den Kontakt und Gespräche mit „Leuten, die diese Privilegien nicht haben“ für einen zentralen Punkt seiner persönlichen Lernprozesse. An der Stelle entsteht also die Frage danach, wer diese „benachteiligten Menschen“ konkret sind? Eine weitere Frage wäre hier, ob seine persönlichen Lernprozesse auf sein Bildungskonzept übertragbar sind. Bedeutet das, dass er einen Schwerpunkt auf ihre Teilnahme in den linken Bildungsprozessen legt? Zu der Antwort auf die Frage nach der praktischen Kontinuität und der Umsetzung des antidiskriminatorischen Ansatzes von Micha schreibe ich im → Teil zwei, Kapitel IV, Punkt 2.1.

Zusammenfassend, in Bezug auf die rezipierten theoretischen Ansätze, entsteht aus meinen Interviews mit aktivistischen Trainer\*innen das Bild von *weißheit* und Männlichkeit des vermittelnden Wissens. Die meisten Theorien, auf die sich meine Gesprächspartner\*innen beziehen, sind klassische theoretische Schriften. Es tauchen weder aktuelle Aufsätze, noch aktivistische Wissensproduktion an sich auf (Zine, aktivistische Broschüren, lebendige Bewegungsdebatten die taucht der Begriff von Wissensautorisierung im Kontext von politischen Problematiken von Intersektionalität.

in autonomen Räumen, Camps und während politischer Aktionen geführt werden). In den Aufzählungen fehlen auch sowohl feministische Theorien, als auch cis-weibliche und nicht binäre Autor\*innen. Insgesamt scheint das theoretische Niveau der aktivistischen Bildung eher veraltet und klassisch theoretisch. Manche Gesprächspartner\*innen haben die *weißheit* und Männlichkeit des vermittelnden Wissens direkt in dem Interview benannt und reflektiert (Karsten und Birgit) und ihre kritische Meinung dazu geäußert. Ich setze dabei voraus, dass das oben vorgestellte theoretische Instrumentarium der aktivistischen Bildung ein Ausdruck und Realisierung von Wissensautorisierungen der Trainer\*innen und Veranstalter\*innen ist und sich auf die Personengruppen auswirkt, die sich mit den Workshops und Weiterbildungen angesprochen und eingeladen fühlen.

## 2.Überschneidungen mit dem Management-Diskurs

Ich habe bereits meine ersten Eindrücke von den Workshops beschrieben, die ich als Promotionsstipendiatin der Rosa-Luxemburg-Stiftung besucht habe. Ich habe erwähnt, wie sehr sich das „das Publikum“ bei den Workshops von meinen bisherigen sozialen und aktivistischen Kontexten in Warschau und in Berlin unterschieden hat. Erst im Rahmen meiner Forschung bin ich auf Quellen gestoßen, die meine Eindrücke anhand der statistischen, soziologischen Daten bestätigt haben, wie zum Beispiel die Forschung von Margit Rodrian-Pfennig, die in ihrem Forschungsbericht feststellt: „Politische Bildung in der Bundesrepublik ist im Gegensatz zu den meisten anderen Ländern der EU, seit deren frühen Anfängen in vielfältiger Weise institutionell verankert: in der Bundeszentrale für politische Bildung sowie in den angeschlossenen Landeszentralen, in der staatlich oder von freien Trägern (Gewerkschaften, Kirchen, Stiftungen etc.) organisierten Jugend- und Erwachsenenbildung.“ (Rodrian-Pfennig 2012, 250). Politische Bildung ist also in Deutschland stark professionalisiert und institutionalisiert, sowie intensiver als in anderen EU-Ländern vom Staat unterstützt und finanziert. Sie gehört damit quasi zu einem offiziellen Bildungsspektrum. Hier fällt mir sofort eine Frage ein: wo verläuft die Toleranzgrenze bei der Kooperation zwischen dem Staatsapparat und linkem Aktivismus? Wie funktioniert in Deutschland diese Symbiose zwischen systemkritischen Linken und staatlichem Establishment? Das ist für mich die Frage danach, ab welchem Punkt die staatliche Institutionen feststellen, dass es für sie nicht mehr vorteilhaft ist, mit den *grassroots*-Aktivist\*innen einen gemeinsamen Weg zu gehen. Ab wann sind die Ziele und Visionen nicht mehr gemeinsam, sondern widersprüchlich? Ab wann wird es politisch kontrovers und richtig „radikal“? Hier war für mich eine Passage aus dem Interview mit Peter, der seit knapp dreißig Jahren im Bereich aktivistischer Bildung in Deutschland tätig ist,



hilfreich. Ich habe ihn in einem Workshop zum Umgang mit Veränderungsprozessen in linken Kollektiven kennengelernt. Er war einer der Trainer\*innen und das Seminar hat in dem Haus stattgefunden, das er vor dreißig Jahren mit seinen Freund\*innen besetzt hat und das jetzt als Verein und politisch-kulturelles Zentrum funktioniert:

Peter: „Heutzutage machen wir hier wirklich sehr viel. Es gibt Einzelseminare, es gibt Projektstage, es gibt Erwachsenenbildung. Es ist nicht nur gebunden an die politische Bildung, sondern wir bilden auch in Richtung, wie sagt man heute, so Softskills, also Moderationskompetenz, wie entwickelt man überhaupt Bildungskonzepte, wie macht man eine Strategieentwicklung, Kommunikation im Allgemeinen, also wie kann eine gute Kommunikation in politischen Zusammenhängen aussehen und dazu machen wir auch halt sehr viele Angebote. Thematisch sind das weiterhin auch Themen wie Rechtsextremismus, Partizipation, Integration oder Inklusion, postkoloniale Perspektive, entwicklungspolitische Bildung im Inland, globales Lernen. Also das ist ein breites Feld von Themen, Praxen oder von Ansätzen, die wir richtig und wichtig finden. Kapitalismuskritische Bildungsarbeit auch, ehmm... wobei man dort tatsächlich immer das Problem hat, dass man keine Ressourcen vernünftig zur Verfügung gestellt bekommt, also das ist eher begrenzt und für andere Themen gibt es durchaus die Möglichkeit eine Förderung zu bekommen und dass man das dann umsetzen kann.“ (Transkription 3, 00:42:01)

In der Interviewpassage tauchen folgende Begriffe auf: „Softskills“, „Moderationskompetenz“, „Strategieentwicklung“. Meine erste Assoziation war dabei die Sprache von neoliberalen Management-Lehrbüchern. Helen Weinbach hat mich bei der Ausdeutung der Passage darauf hingewiesen, dass diese Skills eigentlich ursprünglich aus der Pädagogik bzw. Psychologie kommen und vom Management adaptiert wurden. Sie kommen u.a. aus den Kontexten von jüdischen Pädagog\*innen und Psychoanalytiker\*innen, die aus Deutschland vertrieben wurden. In den 1970er Jahren wurden ihre Ideen in Deutschland erst wieder aufgenommen, oft wird aber diese Etymologie des Wissens und der Begriffe gar nicht als Bezug benannt. In der Aussage von Peter werden sie als Bereiche dargestellt, die für >die< linke Bewegung zentral sind.

### **3.Utopien sind passé**

Wie sich weiter herausstellt, ist Kapitalismuskritik nach Peter dieser Unruheherd, der aus öffentlichen Töpfen nicht mehr unterstützt und finanziert wird. Es stellt sich noch eine weitere Frage: wenn aktivistische Bildung viel stärker in die staatliche Strukturen einbezogen ist - welche Konsequenzen hat das für die Bildung? Welche Konsequenzen hat das für die linke soziale Bewegung? Ist dann aktivistische Bildung auch von den Logiken betroffen, die sich in der

formellen Bildung abspielen? Als kurze Erinnerung und Zusammenfassung, über welche Logiken ich hier spreche: „Das bundesdeutsche Bildungssystem reproduziert kontinuierlich die bestehenden sozialen Ungleichheitsstrukturen. Schulen, Weiterbildungsinstanzen und sozialpädagogische Bildungseinrichtungen zementieren bestehende sozial-strukturelle Unterschiede nach Einkommen, sozialer Positionierung, Geschlechterzugehörigkeit und Herkunft. Bereits die nackten statistischen Zahlen zeigen: Die Bildungschancen der Einzelnen hängen nach wie vor in entscheidendem Maße von ihrer sozialen Herkunft ab. Fast die Hälfte aller Schülerinnen und Schüler an Hauptschulen gehört zur niedrigsten ökonomischen und sozialen Schicht, während sich nur 5,6% der Kinder aus Familien mit dieser sozialen Lage an den Gymnasien finden. Statistisch hat ein Kind von Akademikereltern eine mindestens dreimal so große Chance auf einen Gymnasialbesuch wie andere Kinder. (Die im Folgenden genannten sozialstatistischen Daten sind, wenn nicht anders gekennzeichnet, Studien der OECD und der Agentur für Arbeit bzw. der nationalen Bildungsberichterstattung entnommen.)“ (Angermüller, Buckel, Rodrian-Pfennig 2012, 45). Wie Weinbach und Kemper berichten, haben auch die PISA-Studien bewiesen, dass in Deutschland eine Bildungsbenachteiligung herrscht, die stärker ist als in allen anderen Industriestaaten. (Weinbach, Kemper 2009, 117). Es handelt sich also um die Logiken, die unter anderem bell hooks, oder Pierre Bourdieu genau erforscht haben: das Bildungssystem als strategisches Feld, in dem soziale Privilegien und Benachteiligungen wiederholt, verstärkt und reproduziert werden.

Als ich Karsten danach gefragt habe, ob aktuell in der Bewegungsforschung was interessantes passiert, was Karsten in seiner Arbeit anwendbar findet, hat er geantwortet:

Karsten: „Ich finde die Modelle, mit denen ich arbeite, sind alte Modelle. Ich glaube, dass in der Bewegungsforschung das meiste, das grundlegende erforscht ist. Die Voraussage, wie entstehen soziale Bewegungen, was für Erfolgsfaktoren gibt es, das ist einfach seit 20, 30 Jahren bekannt, da kamen ein paar wenige dazu, das *Framing* ist das neue, diese ganzen kognitive Geschichten, aber ich finde das ist auch ausreichend beschrieben.“ (Transkription 2, 01:07:35)

Die Aussage von Karsten hat mich während des Interviews verunsichert. Die Totalität dieser Aussage wurde von seinem selbstsicheren Ton verstärkt. Während des Gesprächs habe ich das als eine unterschwellige Kritik verstanden – wenn alles Wichtige und Nützliche schon vor 20, 30 Jahren erforscht gewesen sei, was will ich eigentlich hier – mit meiner Forschung und meinen Interviews? Beim Abhören der Interviewaufnahme habe ich die Passage anders verstanden. In dieser Passage positioniert sich Karsten als „alter Hase“, der mit Vorsicht und wenig Enthusiasmus aktuelle Strömungen betrachtet. Er verfolgt quasi aus Pflicht neue Ansätze, aber er ist überzeugt,

dass das wesentliche schon erforscht, entdeckt und gesagt wurde. Die Aussage steht für eine konservative Haltung, die sich nicht (mehr) um eine utopische Fragestellung kümmern muss. Diese Weltsicht verstehe ich also als desillusionierten Aktivismus. Der desillusionierte Aktivist weiß besser, weil er schon alles gesehen und gehört hat. Er verschwendet keine Zeit für Illusionen bzw. Utopien und handelt pragmatisch. Pragmatisch heißt: klug, schnell und effektiv. Genau so ist auch Bildungskonzept von Karsten, was ich im → Teil zwei, Kapitel IV, Punkt 2.3 genauer bespreche. Hier wird ein wiederholbares Muster deutlich: zwischen den Zeilen stellen mir meine Gesprächspartner\*innen ihre Deutung von Wirklichkeit, aus der sie ihre Bildungstheorien und Bildungskonzepte herleiten.

#### **4. Enterwöhnung des Anarchismus**

Was anhand der angeführten Passagen schon jetzt deutlich sichtbar wird, ist die starke Akademisierung aktivistischer Bildung. Wie im → Teil eins, Kapitel III, Punkt 2 erläutert, habe ich bevor ich meine Forschung angefangen habe, aktivistische Bildung fast ausschließlich mit selbstorganisierten (DIY) Workshops assoziiert, die von anarchistischen Aktivist\*innen veranstaltet wurden. Das waren die Kontexte, die ich aus meinem politischen Engagement in Warschau und Berlin gekannt habe. In einigen Interviews bin ich auf diese persönliche Erfahrungen und Beobachtungen eingegangen. Dabei wollte ich herausfinden, ob in der aktuellen aktivistischen Bildung und Wissensproduktion anarchistische Traditionen und Einflüsse noch überhaupt präsent sind. Alle meine Interviewpartner\*innen haben an dieser Stelle bestätigt, dass anarchistische Ansätze für sie kein wichtiger Bezug sind. So zum Beispiel Alex:

Alex: „Anarchismus spielt bei uns eine Rolle, aber eher als historische Bewegungsform. (...) In der Bewegungslandschaft ist das tatsächlich nicht mehr so präsent, das ist eher eine historische Betrachtung.“  
(Transkription 7, 00:40:25)

Die Tatsache, dass anarchistische Autor\*innen und Konzepte in den von mir analysierten aktivistischen Bildungsangeboten marginalisiert wurden, betrachte ich als eine bedeutende Tatsache. Sowohl Alex in der oben zitierten Passage, als auch Karsten halten es für selbstverständlich, dass Anarchismus keine Anwendung in der aktuellen politischen und sozialen Wirklichkeit findet. Aktuell gilt Anarchismus als wichtiger Bezugspunkt für viele grassroots Bewegungen in Europa, unter anderem in Spanien, Griechenland, Polen, sowie in den USA und Kanada, anarchistische Medien und Gruppen bieten alternative Informationskanäle,

Wissensproduktionen und entwickeln Handlungsstrategien, die auf akute soziale Probleme antworten.<sup>24</sup> Außerdem entwickeln sie auch innovative Instrumente für die aktivistische Bildung.<sup>25</sup> Anarchistische Gruppen lediglich als eine „historische Bewegungsform“ und keinen wichtigen theoretischen Bezug wahrzunehmen ist ein bedeutender Akt von Entautorisierung des Wissens als unrealistisch, unpragmatisch und utopisch. Sie zu Entnennen generiert die Frage nach den Gründen und der Deutung davon. Die Entwertung<sup>26</sup> von anarchistischen Quellen und Ideen interpretiere ich, ähnlich wie die oben zitierte Aussage von Karsten, als Desillusionierung und deradikalisierten Politikbegriff, der sich nicht (mehr) um eine utopische Fragestellung kümmern muss. Den zweiten Grund für die Entwertung des Anarchismus sehe ich in den Abhängigkeiten und Verwicklung der deutschen aktivistischen Bildungsarbeit in die Finanzierung aus staatlichen Quellen. Auf diese Problematik habe ich schon kurz zuvor im Kontext der folgenden Aussage von Peter hingewiesen:

Peter: Kapitalismuskritische Bildungsarbeit auch, ehmm... wobei man dort tatsächlich immer das Problem hat, dass man keine Ressourcen vernünftig zur Verfügung gestellt bekommt, also das ist eher begrenzt und für andere Themen gibt es durchaus die Möglichkeit eine Förderung zu bekommen und dass man das dann umsetzen kann. (Transkription 3, 00:00:27)

Peter macht hier deutlich, dass die Strategien der Finanzierung die Bildungsinhalte wesentlich beeinflussen und zensieren. Im Rahmen dieser pragmatischen und opportunistischen Logik scheint es selbstverständlich zu sein, dass für anarchistische Ideen, Utopien und radikale Ablehnung von kapitalistischer Gesellschaftsform kein Platz mehr bleibt.

Die nächste Trainerin, Sara (*weiß*, cis-weiblich, italienisch, etwa vierzig, ableisiert) ist die einzige Trainerin, mit der ich gesprochen habe, für die Deutsch keine Erstsprache ist. Sie arbeitet für einen „migrantischen und feministischen“ Verein [Selbstdarstellung auf der Website], der sich „für die nachhaltige Herstellung einer solidarischen postmigrantischen Gesellschaft engagiert.“ Der Verein setzt sich für Vernetzung und Entwicklung der neuen, transnationalen Formen der politischen Partizipation ein. Er realisiert „emanzipatorische und herrschaftskritische“ Projekte, die sich vor allem an Migrant\*innen, besonders cis-Frauen und nicht genderbinäre Personen richten. Wie der Verein auf seiner Website beschreibt, entwickelt er in politischen und kulturellen

---

24 Siehe zum Beispiel die Website der Initiative Crimethinc, online verfügbar unter: <https://www.crimethinc.com>, zuletzt geprüft am 20.07.2020, sowie die Website der Initiative Anarchist Agency, online verfügbar unter: <https://www.anarchistagency.com>, zuletzt geprüft am 20.07.2020.

25 Siehe zum Beispiel die Website der Initiative Ulex Project, online verfügbar unter: <https://www.ulexproject.org>, zuletzt geprüft am 20.07.2020.

26 Der Begriff von Entwertung habe ich aus dem Text von Hornscheidt (2013) übernommen (in der originellen Schreibweise: ent\_wertung). In dem Text taucht der Begriff von ent\_wertung, sowie weitere Begriffe von entkomplexisierung und ent\_wahrnehmung im Kontext von politischen Problematiken von Intersektionalität.

Bildungsangeboten für Menschen mit Migrations- und Fluchterfahrungen „partizipative Strategien gegen Rassismus und Diskriminierung“ und initiiert „Prozesse des Selbst-Empowerments“. [Selbstdarstellung auf der Website]. Mit Sara haben wir uns in einem Workshop über gruppendedynamische Prozesse in aktivistischen Kollektiven kennengelernt. Sie hat den Workshop geleitet, ich war Teilnehmende. Sie war die einzige Interviewpartnerin, die mich selbst im Workshop angesprochen hat. Als sie von meinem Forschungsthema erfahren hat, hat sie sich bereit erklärt, mir ein Interview zu geben. Zum Interview trafen wir uns ein paar Tage später in ihrem Haus in Berlin, wo sie gemeinschaftlich mit ihrer Partnerin, der ex-Partnerin der aktuellen Partnerin, einem Paar von schwulen Freunden und zwei Kindern wohnt, die sie alle gemeinsam erziehen. Zu ihrer großen Familie gehören auch zwei adoptierte Hunde. Unser Treffen fingen wir in einer lockeren Atmosphäre mit einem gemeinsamen Spaziergang mit den Hunden an. Das Interview mit Sara war für mich angenehm und entspannt. Wir haben sofort eine gemeinsame Ebene gefunden. Ich habe es als Erleichterung empfunden, dass ich eine Person interviewe, die auch einen Migrationshintergrund hat und für die Deutsch keine Erstsprache ist. Ich habe gespürt, dass sie weiß, wie schwierig es für mich ist, meine Forschung in der akademischen, deutschsprachigen Umgebung zu führen, dass sie mit mir mitfühlt und mich unterstützt. Diese Kommunikation und der Ausdruck der Solidarität verläuft auf einer unterschwelligsten Ebene, die für mich schwierig zu lokalisieren und zu beschreiben ist. Im richtigen Moment in der Workshoppause angesprochen zu werden, als ich mich einsam und entfremdet gefühlt habe, nach dem Workshop gefragt zu werden, wie es mir damit ging, die einzige nicht-deutsche Teilnehmende zu sein, die Offenheit und Vertrauen zu erfahren und Saras queere Patchworkfamilie kennenzulernen, nach Hause eingeladen zu werden und nach dem Interview noch mit den Hunden zusammen zu chillen. Das alles hatte Einfluss auf unseren Kontakt und den Verlauf unseres Interviews.

Sara ist seit fünfundzwanzig Jahren im Bereich der Erwachsenenbildungsarbeit tätig. Sie hat ihren Universitätsabschluss in Italien gemacht. Ihre Masterarbeit befasste sich mit anarchistischer Pädagogik. Danach ist sie nach Berlin gezogen, wo sie knapp zehn Jahre gelebt hat. Sie hat italienisch als Fremdsprache in einer selbstorganisierten, anarchistischen Sprachschule in Berlin-Kreuzberg unterrichtet. Danach ist sie nach Italien zurückgekehrt, wo sie die nächsten acht Jahre verbracht hat. Dort hat sie sich im Bereich der politischen Bildung professionell qualifiziert und in dem Beruf gearbeitet. Jetzt lebt sie wieder in Berlin. Als Antwort auf die Frage nach anarchistischen Einflüssen und Inspirationen in ihrer aktivistischen Bildungsarbeit hat sie mir über ihren ersten Aufenthalt in Berlin in den Neunzigerjahren erzählt, als sie sich fast ausschließlich in den anarchistischen, internationalen Kreisen von Berliner Aktivist\*innen bewegt hat:

Sara: „Ich habe lange Italienisch als Fremdsprache in einem Kollektiv in Berlin unterrichtet, in einer autonomen, besetzten Sprachschule und da war irgendwie die höchste Zeit von meinem politischen, theoretischen Interesse an Erwachsenenbildung, Bildungsarbeit, Fremdsprache, also Ausdrucksmöglichkeiten und anarchistischen Projekten. Also mir wurde bewusst, dass ich auf einer sehr langen Tradition stehe, dass ich 100, 150, 200 Jahre Tradition hinter mir habe. Ich bin auch Historikerin in meiner Seele, ich habe angefangen viel zum Thema zu forschen, woher diese Begeisterung von Anarchist\*innen für die Erwachsenenbildung kommt. (...) Im spanischen und italienischen Anarchismus ist die Bildungsarbeit eine wichtige Säule. (...) In Spanien, in Italien ist das immer noch so: sie besetzen und das erste was sie machen ist eine Schule. Das ist diese Idee von einer kontinuierlichen Aufgabe. (...) Ich bin von einer sehr reichen Tradition ernährt worden.“ (Transkription 3, 01:06:37)

Die Räume, die Sara benannt hat - die autonomen, selbstorganisierten Strukturen in Kreuzberg (Berlin) waren meine Politisierungs- und Sozialisierungskontexte zehn Jahre lang. Sie haben mich verändert, geprägt und gestaltet. Diese Kontexte und Räume verstehen sich auch zum großen Teil als anarchistisch, was in Saras Aussage stark sichtbar wird. Meine anarchistische Neigungen, sowie die spontan empathische Ebene mit Sara, hatte für meine Forschung methodologische und inhaltliche Folgen. Sara stelle ich nämlich mehrmals als kontrastierenden Fall vor, sowohl in Bezug auf ihren sozialen Background, ihre Inspirationen und Bildungsansätze, sowie auf unser empathisches Interagieren im Forschungsfeld. Ich schenke ihr damit mehr Aufmerksamkeit, als vielen von meinen übrigen Gesprächspartner\*innen und zitiere sie öfter.

### III.SOZIALE AUSSCHLÜSSE IN DER AKTIVISTISCHEN BILDUNG

*„These narrative moments usually are the space where the assumption that we share a common class background and perspective is disrupted. While students may be open to the idea that they do not all come from a common class background, they may still expect that the values of materially privileged groups will be the class norm.“*

*(bell hooks 1994, 186)*

Im folgenden Kapitel werde ich mir die oben skizzierte Landschaft von institutionalisierten aktivistischen Bildungsangeboten unter dem Aspekt des Bildungshintergrunds der Trainer\*innen anschauen. In den Seminaren, die ich besucht habe, war das Thema der materiellen

Lebensbedingungen der Aktivist\*innen nicht präsent. Ich werde versuchen, dies in weiteren Kapiteln zu reflektieren. Olaf Stuve und Mart Busche definieren die Reflexion über komplexe Machtverhältnisse und eigene Verstrickungen in die soziale Dynamiken von Dominanz und Hierarchisierung als einen zentralen Aspekt des intersektionalen Bildungsansatzes: „Ein intersektionaler Ansatz beinhaltet ein Verständnis (...), welches den Zusammenhang mit Dominanz und Hierarchisierungsverhältnissen als zentral ansieht. (...) Institutionen wie Schule, Sozialarbeit, Bildung etc. können diese Hierarchien verstärken oder sie können sie verändern im Sinne der Ent-Hierarchisierung.“ (Stuve/ Busche 2007, 24) Rückblickend komme ich zu dem Schluss, dass auch dieser Aspekt in den von mir besuchten aktivistischen Workshops nicht in Erscheinung getreten ist. Eine Aufarbeitung von eigenen Verstrickungen und Positionierungen in den Machtverhältnissen hat nicht stattgefunden. Der Ausgangspunkt war eher eine gemeinsame aktivistische Front von idealistischen Menschen, die gemeinsam für eine bessere Welt kämpfen. Umgekehrt aber gibt es eine große Bereitschaft seitens der Trainer\*innen, möglichst viel über die und mit den „Betroffenen“ zu reden. Hier wird also ein offenes Handlungsdilemma sichtbar, das ich in diesem Kapitel genauer aufzeigen will.

## **1. Interdependente theoretische Annäherungen**

Was ich im folgenden Kapitel beabsichtige, ist eine Rekonstruktion des praxisverankerten Wissens der politischen Pädagog\*innen in Bezug auf Diversität und Inklusivität. Ich werde mich dabei auf die internen Dynamiken in der aktivistischen Bildung konzentrieren. Eine Inspiration für diese Herangehensweise ist für mich vor allem die Forschung von Nazima Kadir „The Autonomous Life? Paradoxes of Hierarchy and Authority in the Squatters Movement in Amsterdam“. Kadir bearbeitet in ihrem Buch einen Widerspruch, den ich als Widerspruch zwischen dem normativem Ideal und dem Real-Ich bezeichnen würde. Sie selber fasst ihren Ansatz folgendermaßen zusammen: „In addition to narrating stories, I systematically examine what people say versus what they do, and what these contradictions mean. (...) How do people silently practice hierarchy and authority in an anarchist community that rejects hierarchy and authority? (...) My tone and perspective differ radically from social movement literature, which often represents activists romantically. (...) Activists tend to consider their spaces and practices as “heterotopias,” that is, existing outside of hegemonic norms. I have found otherwise.“ (Kadir 2015, 1) Obwohl Kadir sich auf die anarchistische Bewegung in Amsterdam bezieht und mein Forschungsspektrum viel weiter - auf die Bildungsarbeit in linken sozialen Bewegungen in Deutschland angesetzt wurde (das übrigens - wie im → Teil zwei, Kapitel II, Punkt 4 ausgeführt, im großen Teil anarchistische Bezüge

entnennt), fand ich Kadirs Beobachtungen meistens mit meinen Bemerkungen und Hypothesen erstaunlich kohärent. Kadir beweist mit Beispielen von Alltagssituationen aus der Amsterdamer Hausbesetzer\*innenszene, dass „hegemoniale Normen“ sich genauso wie im Mainstream auch in aktivistischen Räumen abspielen. Sie zeigt weiterhin, dass es schwierig ist, Ungleichheit und Machtmechanismen innerhalb einer Gemeinschaft zu problematisieren, die davon ausgeht, dass sie frei von Ungleichheit und Machtmechanismen sei. Die Personen, die sich in dieser Gemeinschaft engagieren, verstehen Gleichberechtigung und Emanzipation als ihre Grundwerte und ein zentrales politisches Ziel. Das macht die Dekonstruktion dieser Selbstvorstellungen besonders schmerzhaft. Kadir merkt an, dass interne Dynamiken ähnlich wie innerhalb der Bewegung selbst, selten zum akademischen Forschungsthema werden. Um die internen Dynamiken einer sozialen Bewegung ausführlich analysieren zu können, muss die forschende Person erst einmal Zugang zum aktivistischen Alltag haben, was ich ausführlicher in → Teil eins, Kapitel III, Punkt 2 problematisiere. An einer anderen Stelle fasst Kadir ihren Ansatz, von dem ich mich im → Teil zwei, Kapitel V stark inspiriere nochmal folgendermaßen zusammen: “This book is an ethnographic study of the internal dynamics of a subcultural community that defines itself as a social movement. While the majority of scholarly studies on this movement focus on its official face, on its front stage, I am concerned with a series of ideological and practical paradoxes at work within the micro-social dynamics of the backstage, an area that has so far been neglected in social movement studies“ (Kadir 2015, 2).

In meiner Analyse in diesem Kapitel werde ich mich außerdem auf Intersektionalitätsansätze stützen, hier vor allem auf hornscheidt (2013) und den Text „entkomplexisierung von diskriminierungsstrukturen durch intersektionalität“, das ich ausführlicher in → Teil eins, Kapitel VII besprochen habe, sowie auf Walgenbach mit ihrem intersektionalen Ansatz, der sich explizit auf den Bildungsbereich bezieht. Diesen Ansatz möchte ich hier als Annäherung zu meinem Thema kurz vorstellen. Walgenbach analysiert, was ein intersektionales Bildungsprojekt, sowohl mit Jugendlichen als auch mit Erwachsenen ausmacht, in Bezug auf Methode, Inhalte, den organisatorischen Kontext. Sie kommt zum Schluss, dass das, was eine zentrale Rolle spielen sollte, die Auseinandersetzung mit der eigenen Biographie als Ausgangspunkt der Reflexion unterschiedlicher Macht- und Diskriminierungsformen. (Walgenbach 2014, 86). Sie erläutert dazu: „Auf diese Weise wird von den Lebenswirklichkeiten, Bedürfnissen und Interessen der Teilnehmenden ausgegangen. Dabei arbeiten intersektionale Bildungsansätze mit offenen Identitätskonzepten.“ (Walgenbach 2014, 86) Weiterhin betont sie, dass intersektionale Bildungsprojekte einen besonderen Fokus auf materielle Strukturen legen sollen, auch auf die materiellen Lebensbedingungen der Teilnehmenden und darauf, was für einen Einfluss sie auf die



soziale Positionierung und Privilegierung haben (Walgenbach 2014, 86) Bei der intersektionalen Analyse, sowohl bei hornscheidt (2013), als auch bei Walgenbach (2014) findet eine Komplexitätssteigerung in zwei Richtungen statt: zum einen werden mehrere Diskriminierungen in ihren Wechselbeziehungen analysiert, zum anderen wird versucht, die Ebenen, auf denen Machtverhältnisse operieren – soziale Strukturen, Institutionen, Praxen, symbolische Ordnungssysteme oder Subjektformationen – miteinander in Beziehung zu setzen. (Walgenbach 2014, 80). In meinem Kontext bedeutet das, dass ich sowohl komplexe soziale Positionen und Lebenssituationen der Trainer\*innen und Teilnehmenden betrachte, als auch versuche, das Feld von Bildung in der linken Bewegung im Netz von systemischen Bedingungen, wie einem institutionellen Kontext, Finanzierung, als auch im Kontext kultureller und subkultureller Aspekte zu sehen. In meinen Interviews mit den Trainer\*innen haben mich in diesem Kontext folgende Aspekte interessiert:

1. Was ist das Narrativ der Trainer\*innen zu Diversität, Intersektionalität, Inklusivität in der linken Bildung?
2. Wie beurteilen sie die aktuelle Situation in aktivistischen Workshops in Bezug auf Inklusion und gleichen Zugang zur Bildung?
3. Welche Probleme definieren sie? Welche Veränderungen wünschen sie sich?

Ich werde mich hier mehrmals auf den Klassismusbegriff beziehen, den ich in → Teil eins, Kapitel VII definiert habe.

## **2.Mehrfachprivilegierung der Trainer\*innen - Selbstdarstellung**

In folgendem Punkt stelle ich meine Forschungsergebnisse in Bezug auf folgende Fragen vor: Wer befasst sich mit aktivistischer Bildung? Woher kommt das Interesse der Menschen daran? Wer hat sozialen Zugang zu politischer Bildung als Beruf? In meinen Interviews habe ich keine statistischen Daten abgefragt und bin im natürlichen Verlauf der Gespräche auf das Thema eingegangen. Meistens habe ich direkt die Frage nach der politischen Sozialisierung und dem Studium gestellt.

Mit Jonas habe ich mich über die Weiterbildung für Aktivist\*innen unterhalten, die er im Team, mit Torsten, Steffi und Karsten, organisiert. Alle Gesprächspartner\*innen haben in unseren Interviews und privaten Gesprächen festgestellt, dass dadurch, dass die Weiterbildung als ein Bildungsangebot von einem großen linken Träger durchgeführt und finanziert wird, sie in diesem Kontext Arbeitsbedingungen genießen können, die sonst im Bereich aktivistischer Bildung eher ungewöhnlich sind. Die Stundenlöhne sind die höchsten von allen Bildungsprojekten, an denen sie

sich aktuell beteiligen und die Wochenendworkshops finden in Bildungsstätten statt, in denen auch Teilnehmende Doppel- anstatt Mehrbettzimmern genießen können und wo für ein leckeres, veganes und vegetarisches Essen gesorgt wird. Das ist ein großer „Luxus“ im Vergleich zu den aktivistischen Angeboten, die ich bisher im selbstorganisierten Rahmen erlebt habe. Jonas erzählt mir im Interview über das Bildungsniveau von ihm und seinen Arbeitskolleg\*innen in der Weiterbildung:

Jonas: „Die fünf Personen, die jetzt gerade [Name der Weiterbildung] stellen, die sozusagen die Verantwortung dafür übernehmen, hier Geld zu akquirieren und sowas mal in die Welt zu setzen sind alle Aka... also die kommen alle aus dem akademischen Spektrum. (...) Bei uns Trainer\*innen kommen alle aus sehr unterschiedlichen Bildungstraditionen, unterschiedlichen Zielgruppen, mit denen wir vorher gearbeitet haben und entsprechend aus sehr unterschiedlichen Ideen wie man das so macht. Also Torsten kommt aus der Unilehre tatsächlich, ist ein Linker, hat dort linke Unilehre gemacht und gleichzeitig ist das etwas was seine Art Bildung zu machen, dann eben ein Stück weit prägt. So, und während Steffi die tatsächlich aus dem sehr aktivistischen Kontext kommt, ein ganz anderes Bildungsverständnis mitbringt.“ (Transkription 1, 00:24:22)

Als Jonas zum ersten mal definiert hat, dass alle Trainer\*innen „Aka... demiker\*innen“ sind, schien er sich dieser Zuschreibung und Generalisierung nicht sicher zu sein, was mir beim Abhören des Interviews mehrmals aufgefallen ist. War das vielleicht ein wichtiger Moment des „Framings“, in dem Jonas eine Positionierung ausgesprochen hat, die den weiteren Rahmen unseres Gesprächs hergestellt hat? Oder vielleicht war er sich nicht sicher, ob tatsächlich alle seine Arbeitskolleg\*innen sich als Akademiker\*innen definieren würden. Vielleicht gab es bei einigen Personen einen Bildungsaufstieg in der Familie? Oder vielleicht war ihm die Selbstbezeichnung als „Akademiker“ unangenehm? In dem Interview mit Steffi und Torsten habe ich weiter erfahren, dass Steffi Philosophie, Kulturwissenschaften und neuere Geschichte in Berlin studiert hat. Torsten hat seinen Bildungsweg folgendermaßen vorgestellt:

Torsten: „Mein Bildungshintergrund... ist zuerst ein universitärer gewesen, ich hab ganz lange an der Universität Bildung gemacht, und hab als Volkswirt und Soziologe ganz viele Lehrveranstaltungen gegeben. (...) Parallel dazu hab ich noch gewerkschaftliche Jugendbildung gemacht bei [Name der Gewerkschaft] und bin dann über mein Promotionsstipendium, dass ich in der Rosa-Luxemburg-Stiftung bekommen hab mit einer anderen Form von Bildung in Kontakt gekommen. Ich hab damals eine Ausbildung als Kommunikations- und Verhaltenstrainer in [Name der Stiftung] gemacht, wo ich auch Steffi kennengelernt habe. Seitdem arbeiten wir auch mal zusammen. (...) Ich habe eine Stelle bei [Name der Stiftung] und bin hier mit Bildungsarbeit beschäftigt (...)“ (Transkription 6, 00:09:22)

In dieser Weiterbildung besteht das Konzept darin, dass reguläre Workshops mit einem festen Team durch Bildungsangebote ergänzt werden, zu denen externe Trainer\*innen aus anderen politischen Initiativen eingeladen werden. Sie bieten dann zusätzliche Seminare zu den Themen an, auf die sie sich spezialisieren. Jonas, gefragt nach dieser Struktur, erläutert:

Jonas: „Das ist sozusagen die Lösung, die wir für uns gefunden haben wie genug Unterschiedlichkeit stattfinden kann, aber trotzdem eine gemeinsame Zielsetzung umgesetzt wird.“ (Transkription 1, 00:24:22)

Ich möchte mich an der Phrase „genug Unterschiedlichkeit“ kurz aufhalten. Wann ist es für Jonas „unterschiedlich genug“? Welche Kategorien und Eigenschaften bei den Trainer\*innen berücksichtigt er dabei? Was ist sein Verständnis von Unterschiedlichkeit und Diversität? Ich vermute, dass Jonas sich hier auf einen akademischen und aktivistischen Kontext bezieht. Ganz im Sinne: in der Weiterbildung ist ein breites Spektrum der linken Bewegung zu versammeln; die Umweltbewegung, parteinahe Kreise, die queerfeministische Szene, Antifa und Interventionistische Linke, Antira... Vermutlich ging es ihm nicht um eine Positionierung in Bezug auf *race*, *class*, *gender*, Migrationserfahrung, beHinderung. „Genug“ suggeriert auch, dass „zu viel“ vielleicht wiederum nicht besonders gut wäre, weil es den Rahmen der Weiterbildung sprengen würde und eine „gemeinsame Zielsetzung“ nicht mehr umgesetzt werden könnte. Diese Interpretation wird von der Passage bestätigt, in der Jonas über die Geschichte der Weiterbildungsidee erzählt, und wo negative Erfahrungen mit „zu viel“ Unterschiedlichkeit in Bezug auf Bildungsniveau und sozialen Hintergrund der Trainer\*innen gemacht wurden:

Jonas: „Als wir [Name der Weiterbildung] geplant haben, war die Gruppe, die uns dabei beraten hat, deutlich größer. Dort waren auch Menschen dabei, also beispielsweise von Verdi, die keine akademische Laufbahn hinter sich haben und nicht aus dem bürgerlichen Elternhaus kommen. Bei dem ersten Probelauf waren noch solche Personen als Bildner\*innen dabei und es hat sich aber gezeigt, dass tatsächlich manche Brüche zu groß sind.“ (Transkription 1, 00:24:22)

Aus dieser Passage interpretiere ich, dass Menschen aus nicht akademischen Kontexten nicht mehr mitmachen, weil „die Brüche“, also die Unterschiede (wobei es nicht klar ist, was genau für Unterschiede) dabei gestört haben, gemeinsam ein Bildungskonzept zu erarbeiten. An dieser Stelle wird sowohl ein Widerspruch mit den deklarierten Werten und Zielen der linken sozialen Bewegung sichtbar, als auch eine klassistische Denk- und Redeweise, die die Hierarchisierung der

Wissensformen voraussetzt, Menschen und ihre kognitiven Fähigkeiten nach dem Grad ihrer formellen Bildung zuordnet. Hier wird aus meiner Sicht der Mechanismus sichtbar, wie klassistische Strukturen reproduziert und aufrechterhalten werden: die Menschen, die in ihrer Bildungsgeschichte und Sozialisierung benachteiligt wurden, werden hier nochmal ausgegrenzt. Als Grund dafür werden diplomatisch „zu große Brüche“ genannt, die nach den Mittelschichtskriterien der akademischen Bildung, Habitus und Redeweise gemessen werden. In diesem Kontext scheint mir das Klassismusverständnis von Weinbach relevant, die das Phänomen folgendermaßen beschreibt: „Die Lernkultur ist eine Mittelklassenkultur, und die Kultur >der anderen<, vermeintlich >unteren< Klassen, ist daran gemessen eine Defizitkultur. So wird die Beteiligung am Bildungssystem als Zugang definiert, der die Defizite im günstigsten Fall aufheben soll. Im System selbst wird jedoch eine Ausgrenzung hergestellt. Dabei werden im Bildungssystem Wertmaßstäbe gesetzt, an denen alle gemessen werden sollen, obwohl diese Ordnungen selbst ein Resultat von Diskriminierungsstrukturen sind.“ (Weinbach, Kemper 2009, 20). In der Aussage stellt Jonas fest, dass die Menschen aus den Gewerkschaftskontexten Interesse an der Teilnahme hatten und am Anfang der Weiterbildung mitgemacht haben, sie wurden aber vermutlich aufgrund der Habitusunterschiede und der unterschiedlichen Wissenskulturen nicht mehr eingeladen. Personen aus Gewerkschaftskontexten könnten in meinem Verständnis eine Brücke zu den anderen Zielgruppen schaffen. Als institutionalisierter und in den Arbeitsbetrieben verankerter Teil der linken Strukturen könnten sie die Menschen erreichen, die nicht aus der akademischen Blase herauskommen. Das wäre für mich ein Schritt in die Richtung einer Mosaikigkeit der Weiterbildung, die Jonas als sein Ziel definiert. An der Stelle aber, an der die Differenzen auch Reibungen verursachen und unangenehm werden, sucht er nach rationalen Erklärungen für seine Entscheidung über die Ausschlüsse von gewerkschaftlichen Kontexten aus der von ihm konzipierten Weiterbildung. Mit dieser Rationalisierung der Ausschlüsse wird ein Engagement in die Suche nach einem wahren Dialog zwischen unterschiedlichen sozialen Kreisen blockiert. Ich möchte hier noch zwei weitere Aussagen von Jonas zur Teamer\*innenauswahl vorstellen, die ich besonders bedeutsam finde:

Jonas: „Soo, und hmm... diese Menschen haben uns zwar beraten, wichtige Impulse geben, wir stehen mit ihnen heute noch in Verbindung, aber... Das ist glaub ich eine Richtung des Projektes [Name der Weiterbildung], an dem wir weiter arbeiten. Und das tun wir, indem wir unser Team öffnen und offen halten. (...) Es werden weitere, sehr unterschiedliche Personen eingeladen (...).“ (Transkription 1, 00:24:22)

Jonas: „Das ist etwas was wir als Haltung mitnehmen, das wir jetzt bei <<Wie viel Männer, wie viel Frauen,

wie viel Osten, wie viel Westen, wie viel nicht-deutsche-Herkunft, wie viel deutsche Herkunft>> das haben wir alles auf den Schirm, am deutlich schwersten ist es bei dem Thema, also, von den nicht akademischen, also bei dem Thema nicht akademische Herkunft fällt es uns am schwersten, T..., also Teamer\*innen zu finden, die mit uns dasselbe Konzept teilen.“ (Transkription 1, 00:24:22)

Heterogenität wird hier also als Haltung deklariert. Um aber gemeinsam in einem Team arbeiten zu können, sei es für Jonas nötig, dasselbe Konzept zu teilen. Als das größte Hindernis dabei wird hier ein fehlender akademischer Hintergrund genannt.

Jonas: „Und das ist ein bisschen so ein Dilemma, eigentlich bräuchten wir genau die TeamerInnen, die mit uns konzeptionell arbeiten und [Name der Weiterbildung] weiterentwickeln. Um diese Menschen anzusprechen, aber genau die erreichen wir auch auf der fachlichen Ebene auch nicht.“ (Transkription 1, 00:24:22)

Die oben zitierten Aussagen von Jonas zeigen eindeutig: obwohl es von meinem Gesprächspartner nicht formuliert bzw. bewusst gemacht wurde, handelt es sich hier um eine „Offenheit“ unter sehr bestimmten Voraussetzungen. Um als Teamer\*in zu arbeiten, sei für Jonas eine akademische Herkunft und der entsprechende Habitus nötig, weil sonst „die Brüche zu groß“ seien. Aus diesem Grund mussten in der Vergangenheit Personen aus gewerkschaftlichen Kontexten aussteigen, weil sie diese Vision der Bildung nicht geteilt hätten. Andererseits behauptet Jonas, dass die Kernidee der Weiterbildung die Vernetzung und Zusammenarbeit verschiedener Spektren sei. Deswegen würden auch jetzt „sehr unterschiedliche Personen“ als externe Dozent\*innen in die Weiterbildung eingeladen. Das scheint für Jonas eine gute Kompromisslösung zu sein, um „Unterschiedlichkeit“ zu sichern, die Kontrolle über die Form, die Vision und die Ziele der Weiterbildung aber dennoch aufrechtzuerhalten. Den Aspekt der Kontrolle finde ich dabei zentral. Ich verstehe ihn als ein machtvoll Instrument, mit dem ein Ungleichheits- und Dominanzverhältnis ausgeübt wird. Die Frage: Wer hat die Kontrolle, ist gleichzeitig die Frage danach, wer besitzt die Macht. Wer ist handlungsfähig? Wer trifft Entscheidungen, ohne sich entschuldigen oder erklären zu müssen? Wer kann sich als souveränes Subjekt inszenieren und wer gilt dagegen als Betroffene\*r, der ab und zu gerne auf Einladung an der Debatte teilnehmen darf?

Sara, die für den Verein arbeitet, der Bildungs- und Beratungsangebote für geflüchtete cis-Frauen anbietet, habe ich auch nach dem Spektrum der Menschen gefragt, die in ihrem Verein als politische Trainer\*innen und Workshopleiter\*innen arbeiten:

Sara: „Meine direkte Kolleginnen sind Leute wie ich, sind Freiberufler\*innen, die als Trainer\*innen arbeiten und die sind überwiegend in Deutschland sozialisiert oder sind mindestens in Deutschland zur Uni gegangen und sind alle relativ heterodoxe Profile. Also sind Leute die wahnsinnig viel können und wissen aber dieses Wissen haben sie sehr kreativ zusammengelegt, also... Sie sind alle jünger als ich und ich bin immer beeindruckt wie weit sie schon sind mit Anfang dreißig oder Mitte dreißig, in ihrem beruflichen Wissen, Erfahrung. Sie haben alle eine solide akademische Bildung, aber dann auch total viel Erfahrung, sowohl in politischer Arbeit, wie in Bildungsarbeit. Sie sind sehr, sehr vielfältige Menschen. Sie sind alle nicht Deutsche, das heißt sie sind alle zwei-, drei-, vier-, fünfsprachig.“ (Transkription 4, 01:04:24)

In Saras Verein gibt es die Regel, dass als Trainer\*innen ausschließlich nicht cis-männliche und nicht deutsch-statisierte Personen eingestellt werden dürfen. Als Konsequenz ist die Initiative von Sara von den für dieses Feld der politischer Bildung typischen Einstellungsstrukturen weit entfernt. Darüber hinaus bringt Sara hier die Kategorie des Alters rein. Sie thematisiert einerseits Alter auf der Ebene, dass sie als ältere beeindruckt ist von den Kompetenzen der anderen, jüngeren Kolleg\*innen, außerdem deutet sich hier an, dass unter spezifischen Bedingungen der Selbstorganisation eine neue, heterogene und heterodoxe Gruppe von Bildungsarbeiter\*innen heranwächst. Das bildet einen deutlicher Kontrast zu den Kontexten der großen, deutschlandweiten Stiftungen, in denen Jonas, Alex, Steffi und Max im Bereich der politische Bildung arbeiten. Offensichtlich gelingt es auch Sara mit den Jüngeren in Kontakt zu bleiben. Das generiert eine Frage danach, was es den Teamer\*innen in Saras Verein ermöglicht, diese Heterodoxie in Bezug auf Alter auszuhalten? Es scheint, dass es eine Homogenität auf einer anderen Ebene ist, der „weiblichen“ und „migrantischen“ Erfahrung.

Karsten, gefragt nach seinem Bildungsweg und der politischen Sozialisierung, hat folgendermaßen geantwortet:

Karsten: „Sozialisiert und politisiert und subkulturell geprägt bin ich einerseits durch Skaten, Skateboard fahren, darüber bin ich dann auch mit Punk und Hardcore in Verbindung gekommen, hab dann irgendwann mein Skateboard weggelassen und war nur noch auf Hardcorepunkkonzerte unterwegs wobei ich auch schon da immer zu einer Subkultur gehört hab nämlich zu Straight Edge (...) und bin schon über Hardcorepunk zu politischen Themen gekommen. Das erste waren die Tierrechte (...) Und gleichzeitig gibt's noch eine andere Linie in meinem Leben, das sind meine Eltern, die mich schon früh auf die gewerkschaftlichen Demos, Mai Kundgebungen mitgenommen haben, Friedensbewegung auch, und die schon mir so einen Keim gesetzt haben von... politisch Bescheid wissen, eine Meinung haben ist wichtig und sich auch einmischen ist wichtig. Das kenne ich von denen auf jeden Fall, so bin ich erzogen worden, dass irgendwie Tagespolitik eine Rolle spielt (...).“ (Transkription 2, 00:17:47)

Karsten: „Ich war schon immer eher in den Zusammenhängen wo die Leute mindestens Abitur hatten, die meisten haben studiert oder studieren immer noch, und teilweise auch Philosophie studieren.“ (Transkription 2, 00:30:51)

Karsten hat Philosophie als Beispiel von einem höchst theoretischen und schwierigen Fach genannt, von dem er meistens „nichts versteht“. Damit wollte er mir vermutlich ein Bild davon geben, dass obwohl er „in der Punkszene unterwegs war“, sich dennoch dessen bewusst ist, dass er dank seiner akademischen Familie und seines *weiß-* und Deutschseins immer das Privileg der sozialen Mobilität und leichten Zugang zur akademischen Welt besaß.

Birgit aus der Degrowth-Initiative erzählt mir im Interview, dass in ihrer Organisation fast nur *weiße*, deutsch-statisierte Personen arbeiteten, die studieren oder die das Studium schon hinter sich haben. Eine wichtige Differenz, die Birgit in der Gruppe ihrer Arbeitskolleg\*innen nennt, sind „unterschiedliche Elternhäuser“, also unterschiedliche soziale Hintergründe und Sozialisierungen:

Birgit: „Wir haben hier alle mindestens ein Studium angefangen, wir haben nicht alle ein abgeschlossenes Studium, aber... ja. Viele von den Politikwissenschaften, Philosophie, Pädagogik, Umweltwissenschaften... genau. Also wir haben das alle, manche haben eine Ausbildung noch vorher gemacht, und wir kommen aber durchaus aus unterschiedlichen Elternhäusern. Wir beschäftigen uns auch jetzt quasi intern mit dem Thema Klassismus, weil wir auch merken, ehm... es macht für Leute auch einen großen Unterschied selbst diese Arbeit zu machen, ob sie aus einem akademischen Elternhaus kommen oder nicht. Mit welcher Selbstverständlichkeit redet man eigentlich von solchen Themen, mit welcher Selbstverständlichkeit gibt man solche Sachen auch weiter, oder positioniert man sich darin, und das ist für uns ein internes Thema, womit wir uns explizit beschäftigen auch und... zu Klassismus Fortbildung machen und Austauschräume intern haben.“ (Transkription 8, 00:35:33)

In Birgits Aussage taucht eine Kohärenz zwischen internen (Gruppendynamiken in der Initiative) und externen (Inhalte der Bildungsarbeit) Auseinandersetzung mit den Machtverhältnissen und Ungleichheit in Bezug auf Bildung, Herkunft und ökonomische Lage. Es kommt hier auch zum einzigen mal ein expliziter Verweis auf Klassismus vor und der Begriff wird von meiner Gesprächspartnerin herbeigerufen. Birgit beschreibt die selbstreflexiven Gruppenprozesse ihrer Organisation und nennt dabei die Aufarbeitung von verschiedenen Diskriminierungsdimensionen. Es findet sich hier eine weitere Ausdifferenzierung der klassistischen Privilegierung/Diskriminierung in folgende Ebenen: Bildungsniveau, akademisches/ nicht akademisches Elternhaus (was ich im → Teil eins, Kapitel VII als Herkunftsebene beschreibe), Habitus („Mit

welcher Selbstverständlichkeit redet man eigentlich über solche Themen, mit welcher Selbstverständlichkeit gibt man solche Sachen auch weiter, oder positioniert man sich darin“). Birgit berichtet hier über die Homogenität in Bezug auf ein hohes Bildungsniveau (Studium), wobei die Gruppe unter dem Aspekt der Familienherkunft und des Habitus heterogen ist.

In einem weiteren Teil des Interviews habe ich Birgit explizit nach ihrer Wahrnehmung vom Zugang zu Arbeit als politische Bildnerin und nach möglichen Diskriminierungsmechanismen in diesem Bereich gefragt. Sie hat hier die Benachteiligung in Bezug auf Alter und Gender erwähnt, was den Diskriminierungsmechanismen im Bereich Wirtschaft, Business und Finanzen im gesellschaftlichen Mainstream entspricht:

Birgit: „Gerade in dem Bereich, also das ist mir am Anfang noch schwer gefallen und jetzt langsam besser, dass gerade in dem Bereich Wirtschaft, den es bei uns auch viel gibt, ne? Ehhh... das es ein total männlich geprägter Bereich ist und ich als junge Frau, die nicht Wirtschaft studiert hat, teilweise das Gefühl habe, ich werde gar nicht ernst genommen in so einem stark männlich dominiertem Bereich. So... kein Doktor und VWL und dazu noch eine Frau... Da hat man ja gar nichts zu sagen. (...) Wir versuchen jetzt genau diese Diskriminierung explizit zu machen, aber das ist nicht immer einfach, ne?“ (Transkription 8, 00:38:02)

Diese Passage aus dem Interview mit Birgit finde ich kontrastierend in Bezug auf die genannten Diskriminierungsebenen. Es ist die einzige Stelle in meinen Interviews, wo das Thema Diskriminierung von cis-Frauen gegenüber cis-Männern zur Sprache kommt. Die Diskriminierung von entzweigegenderten Personen im Bildungsbereich blieb enterwähnt. Zweitens taucht hier ein Bezug auf Alter als Diskriminierungskategorie auf. Im Unterschied zu Sara, die die Jüngeren als eine neue Generation vorstellt, die vielfältige Kompetenzen besitzt (zum Beispiel in Bezug auf neue Medien), die „die alten“ oft nicht haben, nennt Birgit Alter im Kontext von Macht und Autorität. Da ihre Degrowth-Initiative oft in ökonomischen, wirtschaftlichen Kontexten unterwegs ist, hat sie häufig mit der Machtausübung aufgrund von Älter-Sein zu tun, verstärkt durch cis-männliche Herrschaft und akademische Titel. Sie erzählt mir in der Passage von der Erfahrung von Entwahrnehmung<sup>27</sup> als Degrowth-Expertin aufgrund ihres Genders und Alters und berichtet darüber, dass ihre Initiative sich die Auseinandersetzung mit diesen Diskriminierungsebenen als Ziel setzt, obwohl es aufgrund der machtvollen Herrschaftsdynamiken im Wirtschaftsbereich schwierig sei...

Peter hat Soziologie, Politikwissenschaft und Erziehungswissenschaft studiert. Im Interview erzählt er, dass seine Arbeitskolleg\*innen aus dem Verein auch alle Hochschulabschlüsse in

---

27 Der Begriff von Entwahrnehmung habe ich aus dem Text von hornscheidt (2013) übernommen (in der originellen Schreibweise: ent\_wahrnehmung). In dem Text taucht der Begriff im Kontext von politischen Problematiken von Intersektionalität.



ähnlichen Studienbereichen haben. Max ist Diplompolitologe, Steffi – Stadtplanerin. Wie Max im Interview erklärt, sind sie beide keine ausgebildeten Trainer\*innen. In Bezug auf politische Bildungsarbeit haben sie alles „learning by doing“ gelernt. Auch mit Micha habe ich mich relativ viel über sein Elternhaus unterhalten:

Micha: „Ja... sozialisiert bin ich ein Stück weit durch mein Elternhaus. Ich bin in einem friedensbewegten Elternhaus aufgewachsen, wo es ganz normal war, zum Beispiel zu Großdemonstrationen gegen Militäreinsätze zu gehen, sich daran zu beteiligen.. Im Nachhinein war das... also meine Eltern waren in einer kleinen Friedensgruppe in dem Dorf und haben dann deshalb solche Themen auch immer wieder diskutiert, haben uns das beigebracht und uns zu den Demonstrationen genommen ehmm... Im Nachhinein war das aber kein wahnsinniger Aktivismus, also das war... sehr im Rahmen, aber sie haben sich an dem politischen Leben beteiligt, so. Die waren aber keine Aktivist\*innen, so. Und dann ist das bei mir so weitergegangen, dass ich nach dem Abitur nach Bosnien und Herzegowina gegangen bin, und da einen Freiwilligendienst gemacht hab. Da, in dieser sozialen Arbeit in diesem Begegnungszentrum, in dem ich gearbeitet habe, habe ich mich natürlich ganz klar mit den Themen Gerechtigkeit und Krieg (...) stark beschäftigt (...) Und später, in meinem Studium bin ich von dem Freiwilligendienst in die Vereinsarbeit gekommen und dann so allmählich in die Bildungsarbeit rein gerutscht, hab viel an Schulen gearbeitet, so... Schultrainings gemacht, Teamtrainings, Konfliktrainings, und hab dann irgendwann die Protestpolitik für mich entdeckt, auch über den Friedenskreis und bin dann halt in diese ganze Politik- und Widerstandsszene in Deutschland so ein bisschen rein gerutscht. Und dann kamen 2-3 Leute auf mich zu und haben gesagt: du, in der [Name der Stiftung] ist eine Stelle frei. Vielleicht ist das was für dich.“ (Transkription 5, 00:26:54)

In Michas Geschichte tauchen folgende drei Aspekte auf, die ihn dazu geführt haben, ein politischer Bildner zu werden: ein politisiertes, linkes Elternhaus, ein Freiwilligendienst im Ausland, sowie ein sozialwissenschaftliches Studium. Durch das spätere politische Engagement und die Arbeit an Schulen hat er Kontakte geknüpft, dank denen er von seiner jetzigen Stelle erfahren hat. Damit entsteht ein Bild von seinem Lebenslauf, das durch mehrere Privilegierungsfaktoren determiniert wurde: Elternhaus und Sozialisierung, Mobilität im internationalen Kontext, die in der Weltskala nur für ganz wenige Menschen erreichbar ist, Hochschulabschluss, genügend Freizeit für soziales Engagement und soziale Vernetzung in Deutschland.

Zusammenfassend, entsteht aus den oben vorgestellten Interviewpassagen ein Abbild des akademisierten Bereichs. Alle meine Gesprächspartner\*innen besitzen Hochschulabschlüsse und sind oft weiter, parallel zu ihrer aktivistischen Bildungsarbeit in der Unilehre tätig. Die hohe Bildungsebene scheint ein verbindendes Element zu sein, die es erlaubt, die interviewten Trainer\*innen unter diesem Aspekt als homogene Gruppe zu bezeichnen. Meine Wahrnehmung der

Personen weist auch auf einen ähnlichen, linksakademischen Habitus hin (obwohl es im Interview mit Birgit anders problematisiert wird und eine Ausdifferenzierung in Bezug auf den Habitus innerhalb der Organisation vollzogen wird). Andere Privilegierungs-/ Diskriminierungsebenen innerhalb der Kategorie Klasse, das heißt Herkunft bzw. Familienhintergrund und ökonomische Lage differenzieren die Akteur\*innen aus. Politische Bildung ist ein prekärer Arbeitsbereich. Die ökonomische Lage besteht aber zugleich aus der eventuellen Absicherung in der Familie, Erbschaft und Eigentum. Insofern ist es nicht möglich, die ökonomische Lage der Akteur\*innen lediglich durch den aktuellen Lohn in der politischen Bildung zu definieren und auf dieser Grundlage zu schlussfolgern, dass aktivistische Trainer\*innen eine ökonomisch homogene Gruppe darstellen. In den Passagen tauchen peripher auch weitere Diskriminierungsebenen von Alter (Aussage von Sara und Birgit) und Gender (Aussage von Birgit) auf. Abwesend bleiben dagegen Aussagen zu Zweigenderung und damit Entwahrnehmung von entzweigenderten Personen, Rassismus, Migrantismus, sowie Ableismus.

### **3.Mehrfachprivilegierung der Teilnehmenden**

Meine Analyse der Teilnehmenden basiert teilweise auf meinen Beobachtungen, Kontakten und Interaktionen, die ich durch meine Teilnahme an den Workshops, Trainings und Fortbildungen gesammelt habe. Hier verstehe ich meine eigenen Resonanzen in den Kreisen, die ich erforsche, als wichtige Erkenntnisquelle. Gleichzeitig werde ich mir mein Interviewmaterial in der Hinsicht anschauen, wie Trainer\*innen und gleichzeitig Workshopveranstalter\*innen über die Positionierung der Teilnehmenden sprechen und was ihre Wahrnehmung von den Gruppen in Bezug auf Klasse (hier also: Bildung, Familienhintergrund, Habitus und ökonomische Lage), sowie weitere Privilegierungs- und Diskriminierungskategorien sind.

Beginnen will ich mit noch einer anderen Quelle und einer kurzen Darstellung von Ergebnissen einer Forschung für Attac Deutschland, einem bundesweiten aktivistischen Träger, der im Jahr 2000 als Netzwerk zur demokratischen Kontrolle der internationalen Finanzmärkte gegründet wurde.<sup>28</sup> Die Forschung ist hier für mich insofern relevant und wertvoll, als dort statistische Daten in Bezug auf die soziale Zusammensetzung in der aktivistischen Organisation dargestellt werden. Damit will ich nicht die Ergebnisse auf andere aktivistische Akteur\*innen generalisieren, die in meiner Arbeit auftauchen, sondern ich verstehe die zitierte Forschung als einen wichtigen Referenzpunkt. Eine der von mir im Rahmen der Forschung besuchten

---

<sup>28</sup> Selbstdarstellung auf der Website der Initiative Attac, online verfügbar unter: <https://www.attac.de/startseite>, zuletzt geprüft am 20.07.2020.

Veranstaltungen war übrigens von Attac organisiert und zwar die Attac Sommerakademie 2018.<sup>29</sup> In der Broschüre „Die Zukunft von Attac. Stärken, Probleme, Handlungsoptionen, Studien 03/2016 der Rosa-Luxemburg-Stiftung“ nimmt der Autor Hendrik Sander Attac-Strukturen in Hinsicht auf ihre soziale Zusammensetzung unter die Lupe. So Sander: „Nach Aussagen der Interviewpartner\*innen gehören die meisten Attac-Mitglieder der Mittelschicht an. Sie hätten in der Regel studiert, seien jedoch nicht wie in anderen linken Gruppen überwiegend Sozialwissenschaftler\*innen. (...) Vor allem Menschen, die bereit sind, unsichere Arbeitsverhältnisse in Kauf zu nehmen, oder Ältere könnten sich längerfristig bei Attac engagieren. (...) Die Attac-Aktiven haben oft eine längere politische Sozialisation erfahren.“ (Sander 2016, 17) In Bezug auf die Partizipation hinsichtlich von Sprache und Herkunft fasst Sander Folgendes zusammen: „Menschen mit Migrationshintergrund finden sich kaum in einer bundesweiten Arbeitsgruppe. (...) Auch in den meisten Regionalgruppen sind keine Migrant\*innen aktiv. (...) Insgesamt bestätigen die Befunde das Bild von Attac als einer weitgehend *weißen* Organisation.“ (Sander 2016, 18) Sander hat auch statistische Daten bezüglich der in der Organisation ausgeübten Berufen gesammelt und zusammengestellt: „Rund fünf Prozent der Attac-Aktiven auf Bundesebene sind Arbeiter\*innen, während diese Gruppe in der Bevölkerung im Jahr 2012 etwa elf Prozent ausmachte. (...) Eine noch deutlichere Abweichung lässt sich bei den „Selbstständigen ohne eigene Angestellte“ feststellen, zu denen etwa 28 Prozent der überregional engagierten Attac-Aktivistinnen zu rechnen sind. Da vermutlich ein Großteil davon den sogenannten freien Berufen (Ärzt\*innen, Psychotherapeut\*innen, Anwalt\*innen, Architekt\*innen, Ingenieur\*innen, Journalist\*innen etc.) angehört, die 2014 1,6 Prozent der Bevölkerung ausmachten, muss von einer massiven Überrepräsentation dieser Gruppe bei Attac ausgegangen werden. (...) Zumindest für die bundesweiten Strukturen lässt sich festhalten, dass Attac eine Organisation der höheren (öffentlichen) Angestellten und Freiberufler\*innen ist und damit zur relativ privilegierten neuen Mittelklasse gehört.“ (Sander 2016, 18-19)

Die Ergebnisse dieser quantitativen Forschung bezogen auf Attac-Mitglieder\*innen stimmen mit meinen Bemerkungen und Beobachtungen auf der Attac-Sommerakademie, sowie anderen von mir besuchten Bildungsveranstaltungen für Aktivist\*innen überein.

Was ich in den vor mir besuchten Workshops zuerst bemerkt habe, war das *weiß*sein und Deutschsein der Gruppen. In der Fortbildung von Jonas, Steffi, Torsten und Alex, an der etwa fünfzig Personen teilnahmen, gab es zwei PoCs und außer mir noch eine weitere Person, für die Deutsch nicht die Erstsprache war. Damit war die Anwesenheit von PoCs und Migrant\*innen in der

---

29 Mehr zur Attac-Sommerakademie auf der Website der Initiative Attac, online verfügbar unter: <https://www.attac.de/bildungsangebot/sommerakademie>, zuletzt geprüft am 20.07.2020.

Fortbildung geringer, als in der linken Bewegung, an den Universitäten, sowie in intellektuellen Kreisen, die ich in Berlin erlebt habe. In diesem Sinne scheint die Fortbildung die Ausschlussmechanismen und Diskriminierungsdynamiken zu verstärken und zu vertiefen. In der Weiterbildung fehlten auch PoCs und Migrant\*innen, die Student\*innen, Akademiker\*innen und/oder deutschsprachig waren. Das Fehlen von nicht-weißen Menschen in der Weiterbildung scheint sich selbst zu reproduzieren und abschreckend zu wirken, weil niemand in die Rolle von einem native informant (bell hooks) schlüpfen mag, was ich im → Teil drei, Kapitel I, Punkt 2.1 problematisieren werde.

Mein erstes Gefühl in der Weiterbildung, war eine Verunsicherung und Gedanken, ob ich kompetent und erfahren genug bin, daran teilzunehmen. Die Menschen in der Gruppe hatten vielfältige Skills und Fähigkeiten: einige waren Anwält\*innen, einige Psycholog\*innen, einige haben schon an Universitäten unterrichtet und waren beruflich in der Forschung an verschiedenen Universitäten Europas tätig. Die meisten schienen schon große Erfahrung im öffentlichen Auftreten zu haben und haben das beeindruckend und gerne gemacht. Manche Personen aus der Gruppe haben für politische Stiftungen gearbeitet, manche waren professionelle politische Campaigner\*innen. Viele waren in der Bildung tätig und hatten ihre eigenen, kleineren Bildungsinitiativen. Für sie war die Fortbildung eine weitere berufliche Qualifizierung. Manche haben noch studiert. Die meisten Menschen in den Seminaren waren zwischen 22 und 33 Jahre alt. Es gab zwei Personen, die über sechzig waren, die beiden haben allerdings die Weiterbildung nicht bis zum Schluss mitgemacht, da es für sie organisatorisch schwierig war, die Module in verschiedenen Städten deutschlandweit zu besuchen. Meine Verunsicherung und deren Ausdruck in meinem Forschungstagebuch, das häufige Auftreten eines Gefühls von Frustration und der Reaktion der Ablehnung von *Socialising* in der Gruppe verstehe ich im Nachhinein als eine Abwehrreaktion gegenüber der Tatsache, dass ich mich in der Gruppe nicht aufgehoben und spontan verbunden gefühlt habe. Es war für mich schwierig, authentische Gespräche zu führen und am Abend die Zeit gemeinsam zu genießen. Das mangelnde Verständnis, warum das so ist – und hier die Fragen: werde ich von der Gruppe abgelehnt, weil ich für sie kein wertvoller Kontakt bin? Bin ich nicht interessant genug? – hatte ein häufiges Gefühl von Frustration zur Folge. Wie ich im → Teil eins, Kapitel III, Punkt 2 erzählt habe, habe ich bisher aktivistische Bildung in selbstorganisierten und heterogenen, oft migrantischen Kontexten erlebt. In Bezug auf meine Selbstpositionierung als weiße, ableisierte, cis-weibliche Person aus einer Mittelschichtfamilie, Mitte dreißig, mit einem Hochschulabschluss und zum damaligen Zeitpunkt auch einem Promotionsstipendium war ich auf vielen Ebenen eine repräsentative, mehrfach privilegierte Teilnehmerin der Fortbildung. Die einzige Privilegierungs-/Diskriminierungsebene, die mich in der Gruppe ausgezeichnet hat, war meine

migrantische Herkunft und der polnische Akzent.

Ich möchte jetzt zu den Interviewpassagen übergehen und den Fokus darauf lenken, wie die Gruppen in den Workshops und Kursen von den Trainer\*innen und Veranstalter\*innen selber wahrgenommen werden. Welche Menschen wollten sie erreichen? Welche Menschen werden ihrer Meinung nach erreicht? Im Interview mit Max und Alex taucht folgende Beschreibung der erreichten Gruppen auf:

Max: „Unser Bezugsrahmen in dem aktuellen Kurs bei uns ist Umweltbewegung. In dem Kurs haben wir fast ausschließlich Studierende. Beziehungsweise fertig studierte, also akademischer Hintergrund und auch überwiegend die Leute aus dem sozialen... wo Geld jetzt nicht die große Rolle spielt. Ausnahmen bestätigen die Regel. Wir haben das immer wieder diskutiert. Ich muss sagen, mich überrascht das nicht ehmm..., dass es so ist, weil die Umweltbewegung ist so. Das ist eine eh... *weiße*, eh... wohl situierte akademische Veranstaltung, ja?“ (Transkription 7, 01:01:43)

In der Passage tauchen drei Diskriminierungsachsen auf: Bildung (es nehmen nur Student\*innen und Menschen mit Studienabschluss teil), Klassenhintergrund und finanzielle Sicherheit, als auch *race* (in der Veranstaltung sitzen fast ausschließlich *weiße* Menschen. Da ich an der Fortbildung teilgenommen habe weiß ich, dass in dieser vierzig Menschen zählenden Gruppe zwei PoCs dabei waren. Beide Personen hatten einen deutschen Pass. Der Rest der Menschen waren *weiße*, deutsch-statisierte Personen). Max erklärt das damit, dass eine solche Beteiligungsstruktur und solch ein Privilegienprofil der Teilnehmenden mit dem sozialen Profil >der< gesamten sozialen Bewegung, insbesondere auch der Umweltbewegung übereinstimme. Hier ist darauf hinzuweisen, dass in dieser Diagnose Max' Bewegungswahrnehmung und Verständnis sichtbar wird, das in meiner Wahrnehmung nah an meinem Verständnis der aktivistischen Kreise ist, die ich als einen Teil >der< Bewegung verstehe. Als Beispiel habe ich im → Teil zwei, Kapitel V, Punkt 1 eine retrospektive Erinnerung an die bunte Mischung von den Menschen geteilt, mit denen ich zusammen gewohnt habe, die ich als meine linke Umgebung wahrgenommen habe und die ich alle als >die< Bewegung verstehe. An dieser Stelle entsteht die Frage nach den Gründen einer so unterschiedlichen Wahrnehmung und dem Verständnis >der< Bewegung von mir und von Max, das eine gesonderte Analyse erfordern würde. Meine ersten Hypothesen würden in Richtung unterschiedlicher Zugänge in Bezug auf unsere soziale Positionierungen gehen. In diesem Kontext habe ich die Tatsache erwähnt, dass ein großer Teil >der< Bewegung, in der ich mich in Berlin zwischen 2008 bis 2018 bewegt habe, migrantisch und prekär war, was ein radikal anderes Bild darstellt, als das, das Max als für >die< ganze Bewegung repräsentativ vorstellt. Nötig wäre hier außerdem das Verständnis

des Bewegungsbegriffs zu untersuchen – wen versteht Max als Teil der Bewegung und warum? Welche Handlungen sind für die Zugehörigkeit zu >der< Bewegung entscheidend? Diese Fragen erforderten ebenfalls eine ausführliche Analyse. In meinem aktuellen Rahmen möchte ich sie also lediglich signalisieren und aufwerfen.

Um zurück auf die Diagnose von Privilegienprofilen der Teilnehmenden zurückzukommen, so bestätigt auch Torsten die Wahrnehmung von Max:

Torsten: „Ich würde sagen, die Zielgruppen, die [Name der Stiftung] erreicht, sind überraschend breit und überraschend eng zugleich. Es ist nicht so, dass eine Strömung erreicht wird, sondern quasi sozusagen vom linksliberalen Milieu über Parteigewerkschaftsleute bis zu Linksradikalen (...) Es werden recht breit Leute eigentlich erreicht. (...) Ehm... Was den sozialen Hintergrund angeht... ist das... enger. So. Also das sind auf jeden Fall Leute mit akademischem Hintergrund, die in erster Linie kommen ehm... und die sind, würd' ich sagen, weniger mit migrantischem Hintergrund da, als in der politischen Linken aktiv sind. So.“ (Transkription 6, 00:24:40)

Torsten diagnostiziert hier eine Regelmäßigkeit: wenige Migrant\*innen, die politisch aktiv sind und sich in der linken Bewegung engagieren, nehmen aktivistische Bildungsangebote in Anspruch. Das heißt, dass der aktivistische Bildungsbereich wenig repräsentativ für die aktivistische Bewegung als ganze ist. Obwohl die Bewegung sehr vielfältig ist, erreichen die aktivistische Bildungsangebote fast ausschließlich deutsch-statisierte Student\*innen und Akademiker\*innen. Torsten behauptet, dass die soziale Zusammensetzung ein Effekt der allgemeinen Linie der politischen Stiftung sei, in deren Rahmen die Weiterbildung stattfindet. Vermutlich geht es ihm um die Identifikation der Stiftung mit einem bestimmten (akademischen und deutsch-statisierten) Publikum. Vielleicht haben die Organisator\*innen der Weiterbildung hauptsächlich die Informationskanäle (Newsletter und Räume) der Stiftung benutzt, um Werbung zu machen.

Karsten, der dieselbe Weiterbildung mitgestaltet, ist gleichzeitig noch in mehreren aktivistischen Bildungsinitiativen tätig. In unserem Gespräch hat er also viele verschiedene Initiativen miteinander verglichen, kontrastiert oder auf Ähnlichkeiten hingewiesen. In dieser Passage vergleicht er die oben thematisierte Weiterbildung, in der die Gruppe fest ist, mit einer Initiative, die Trainings für verschiedene aktivistische Gruppen gibt, wodurch sie mit dem ganzen linken Spektrum arbeitet:

Karsten: „In beiden Kontexten sind das vor allem jüngere Leute, mit höherem Bildungsgrad, auch sozial eher aus Mittelschicht... und eher *weiß*, definitiv sehr Deutsch alles. Der Unterschied ist, bei [Name der Weiterbildung] gegenüber [Initiative, die Protesttrainings gibt], dass wir in der [Initiative, die

Protesttrainings gibt] angefragt werden und irgendwohin gehen, wo Leute ein Training brauchen. (...) Dass soziale Bewegung in Deutschland meistens eine weiße Mittelschicht/ höherer Bildungsabschluss ist, sind das deshalb auch meistens die Kontexte, wo wir hingehen. Aber bei [Initiative, die Protesttrainings gibt] gibt es bewusst auch FLTI-Trainings zum Beispiel, oder es gibt jetzt zunehmend über die letzten drei Jahre auch mehr Trainings, die in dem Bereich mit Geflüchteten gemacht werden, wo sich plötzlich ein bisschen was ändert, die Zusammensetzung der Trainings ist bisschen anders aufgebaut (...)“

In dieser Passage nimmt Karsten Bezug auf den Schlüsselmoment des „Sommers der Migration“ 2015 als ein Ereignis, das aus seiner Sicht Veränderungen im linken Bildungsbereich initiiert hat. Noch einige Male wurde dieses Ereignis in den späteren Interviews als eine Erneuerung und Inspiration für die deutschen Linke genannt, was ich schon im → Teil zwei, Kapitel I, Punkt 2 erwähnt und kritisch reflektiert habe. Eine Initiative, die hier einen starken Kontrast in Bezug auf die soziale Zusammensetzung der Teilnehmerinnen bildet, ist der Verein von Sara, der in seiner Arbeit von der Zielgruppe ausgeht und sich als Ziel setzt, cis-weiblichen Personen mit Fluchterfahrung Unterstützung anzubieten.

Dieses Kapitel möchte ich mit einer historischen Kontextualisierung abschließen, die dabei helfen soll, das aktuelle Phänomen der Exklusivität der internen linken Bildung wahrzunehmen und sie mit einem grundsätzlich anderen Verständnis vom Lernen in >der< sozialen Bewegung zu konfrontieren. Weinbach und Kemper (2009) stellen im Kontext des formellen Bildungssystems und der Selbstorganisation von Bildungsdiskriminierten an den Universitäten fest, dass die sozialen Bewegungen der 90er und 2000er, die sie unter dem Begriff „Neue Soziale Bewegungen“ beschreiben, sich folgendermaßen charakterisieren lassen: „Inhaltlich ging es nicht mehr um Klassenkampf, sondern um den Kampf gegen Umweltzerstörung und gegen Rassismus, Sexismus, Heterosexismus und >Behinderten<feindlichkeit.“ (Weinbach, Kemper 2009, 134). Mit dieser Themenverschiebung kam es gleichzeitig zur Verschiebung der Beteiligungsstruktur in >der< Bewegung: „ArbeiterInnenkinder und Kinder aus Armutskontexten kamen hier nicht vor. Während also die alte soziale Bewegung marxistisch und/ oder gewerkschaftlich orientiert war und mit einer autonomen Organisation von ArbeiterInnen und Kindern aus Armutskontexten im Bildungssystem politisch nichts anfangen konnte, verabschiedeten sich die Neuen Sozialen Bewegungen vom Proletariat (...).“ (Weinbach, Kemper 2009, 134) Mit dieser Analyse zeigen Weinbach und Kemper den Widerspruch zwischen dem linken Postulat von gleichen Bildungschancen und den Ausschlüssen, die aufgrund des Bildungsniveaus von >der< Bewegung selber wiederholt werden. Hier wird also ein Bruch zwischen der sozialistischen, egalitären und solidarischen Bildungstradition und aktueller Exklusivität der Bildung innerhalb >der< Bewegung sichtbar. Die

Tatsache, dass linke Bildung sich notwendigerweise an unterprivilegierte Menschen richten soll fasst Freire mit folgender Feststellung zusammen: „All policies of the Left are based on the masses and depend on the consciousness of the latter. If that consciousness is confused, the Left will lose its roots and certain downfall will be imminent (...) Whether one calls this correct thinking >revolutionary consciousness< or >class consciousness<, it is an indispensable precondition of revolution.“ (Freire 1996, 130). Im nächsten Kapitel werde ich anschließend daran näher betrachten, wie die Akteur\*innen aktivistischer Bildung (Veranstalter\*innen und Trainer\*innen) mit der Beteiligungsstruktur in ihren Kursen, Workshops und Trainings diskursiv umgehen. Ich möchte damit ein Spektrum von unterschiedlichen Positionen und Argumentationen in Bezug auf Inklusivität bzw. Exklusivität aktivistischer Bildung vorstellen.

#### **IV.DISKURSIVE UMGÄNGE DER TRAINER\*INNEN MIT DEN BETEILIGUNGSSTRUKTUREN**

In → Teil zwei, Kapitel III, Punkt 3 habe ich gezeigt, wie meine Interviewpartner\*innen die Zielgruppen wahrnehmen, die sie mit ihren Angeboten erreichen. Ich habe über meine eigenen Erfahrungen und Wahrnehmungen der aktivistischen Bildungsveranstaltungen berichtet, sowie die Ergebnisse einer quantitativen Erforschung der Attac-Aktivist\*innen in Bezug auf soziale Privilegien und Benachteiligungen vorgestellt. Ich möchte jetzt näher darstellen, wie die Trainer\*innen und Organisator\*innen von Bildungsangeboten über diese fehlende Diversität in den aktivistischen Workshops sprechen und wie sie mit dieser Tatsache umgehen. Erstaunlich einstimmig wird hier die Tatsache als die größte Herausforderung wahrgenommen, dass mit den Bildungsangeboten fast ausschließlich mehrfach privilegierte Menschen erreicht werden. Das werde ich in dem folgenden Punkt aufzeigen. Es werden gleichzeitig unterschiedliche diskursive Strategien entwickelt, mit dieser Feststellung umzugehen. Dies bespreche ich in dem zweiten Punkt.

##### **1.Mehrfachprivilegierung der Teilnehmenden definiert als zentrales Problem**

In mehreren Interviews wiederholt sich die Feststellung der Trainer\*innen, dass die Zusammensetzung der Gruppen ein Problem darstellt. Im abschließenden Teil meiner Interviews hab ich immer eine Frage nach den Herausforderungen und Schwierigkeiten gestellt, die meine Gesprächspartner\*innen in ihrer Bildungsarbeit sehen. Manchmal habe ich die Frage weiter ausformuliert und nach möglichen Zweifeln gefragt, manchmal nach den Sachen, die sie als frustrierend wahrnehmen. Hier ist zum Beispiel die Antwort von Steffi:



Ich: „Gibt's noch irgendwelche Herausforderungen in eurer Bildungsarbeit grade, die ihr erwähnen möchtet? (...) Vielleicht gibt's irgendwelche Zweifel, die euch gerade beschäftigen?“

Steffi: „Ehmm... Also in Bezug auf Herausforderungen für mich ist so ein Thema, dass mich auch die ganzen letzten Jahre nicht losgelassen hat, auch wenn ich keinen Zentimeter rangekommen bin, ist die Frage der Zielgruppen und die Frage: für wen machen wir eigentlich Bildungsarbeit mit der Erkenntnis, dass wir immer diejenigen erreichen, die eher schon sehr hohes Bildungsniveau haben, so links, linksliberal, bildungsbürgerlich sozialisiert sind. Und... das wir diejenigen, die am stärksten davon betroffen sind, von sozialer Ausgrenzung und Diskriminierung, dass wir die wirklich selten erreichen, find ich ist ein ungelöstes Problem.“ (Transkription 6, 01:19:04)

Für Steffi sei also die Tatsache, welche soziale Gruppen mit der Bildungsarbeit erreicht werden, ein seit Jahren „ungelöstes Problem“. Sie nennt dabei folgende Ausgrenzungskategorien: Bildung, linke politische Orientierung, Familienherkunft (bildungsbürgerlich sozialisiert). Die „am stärksten Betroffenen“ bleiben außen vor. Dieselbe Tatsache wird auch von Birgit als eine zentrale Herausforderung definiert:

Ich: „Welche Herausforderungen gibt es? Gibt's etwas, was euch in eurer Arbeit aktuell frustriert?“

Birgit: „Also... Das was uns in der Bildungsarbeit ganz viel beschäftigt und auch frustriert ist wirklich die Frage: Wen erreichen wir? Weil wir grade eigentlich den Anspruch haben, mehr Teile der Gesellschaft als *weiße* akademische Gesellschaft in den Diskurs miteinzubeziehen darüber, wie eigentlich unsere Zukunft aussehen soll ehmmm... finden wir sehr frustrierend, dass wir so wenig schaffen. Das ist diese Sache, die wir schon vorher angesprochen haben, ne? Dass vor allem akademisch geprägte *weiße* Menschen zu unseren Veranstaltungen kommen und dass wir das schlecht schaffen aus diesem Kreis irgendwie rauszukommen. Ehmmm.... Das ist in der Bildungsarbeit das, was uns wirklich am meisten beschäftigt.“ (Transkription 8, 01:03:01)

Birgit benennt hier zwei Ausschlüsse, die ihre Initiative wiederholt, obwohl ihr „Anspruch“ anders sei: Ausschluss der PoCs und Ausschluss aufgrund des Bildungsniveaus. Dieses Problem beschäftigt sie „am meisten“, sie schaffen aber „wenig“, was Birgit als frustrierend empfindet. So erzählt mir Birgit in einer weiteren Passage über ihre Wahrnehmung von den Menschen, die Bildungsangebote ihres Vereins in Anspruch nehmen:

Birgit: „Unsere Arbeit gelingt halt nur mit einer Art der Leute, die schon auf irgendeine Art sensibilisiert sind. Und ja, zum Beispiel die Sommerschule ist so ein Format, wo ganz viel passiert. Wo die Leute relativ niedrigschwellig hinkommen. Und, genau, dort Kurse besuchen und inhaltlich... irgendwie... Workshops machen, aber gleichzeitig auch im Klimacamp sind. Und viele haben auch dadurch auch zum ersten mal den Kontakt zum Klimaaktivismus bekommen (...) Und die denken aha... ey krass, das ist ja gar nicht so abgefahren und gar nicht so... das sind nicht alle nur noch krasse, extreme Leute, sondern das sind halt Menschen, die sich irgendwie für was einsetzen, was ihnen wichtig ist. So. Das gelingt uns aber nicht mit Leuten, die gar nicht auf eine Art schon selbst so einen Sensibilisierungsprozess gemacht haben, ne? Also das ist auch der Grund warum wir zum Beispiel relativ wenig an Schulen sind, weil wir dort auch wenig eingeladen werden. Oder warum auch zu unseren Veranstaltungen halt kaum Leute kommen, die zum Beispiel nicht akademisch sind. Das ist echt schon relativ wenig... und wir auch uns immer wieder selber fragen müssen, ne? Wie erreichen wir... Was brauchen wir für eine Sprache oder Angebote außer... also noch weiter außerhalb zu erreichen. Das ist auf jeden Fall so... Das gelingt auf eine Art, ja, aber das bewegt sich relativ stark in einem relativ *weißen*, relativ akademischem Milieu trotzdem.“ (Transkription 8, 00:28:51)

Hier erzählt mir Birgit über die Strategien, das Spektrum der Menschen zu erweitern, die von ihren aktivistischen Bildungsangeboten erreicht werden. Birgits Initiative versucht Workshops im Rahmen von großen Veranstaltungen (Camps) zu organisieren, wo ein breites Spektrum der linken Bewegung zu treffen ist. Dorthin kommen auch Sympathisant\*innen, die sich nicht als Aktivist\*innen definieren, sich aber für das Thema und die Bewegung interessieren und damit eine potenzielle Zielgruppe der aktivistischen Bildung sind. Trotzdem kommen, wie Birgit anmerkt, zu Veranstaltungen wie dem Klimacamp schon eher Menschen, die einigermaßen auf das Thema und die soziale Problematik generell „sensibilisiert“ wurden. Birgit gibt zu, mit einer gemischten, heterogenen Gruppe, wie zum Beispiel Schulklassen an öffentlichen Schulen „würde es nicht gelingen“, einen der Workshops durchzuführen, die ihr Verein im Angebot hat. Außerdem problematisiert sie eine andere Hürde bei der Teilnahme an aktivistischen Workshops, den subkulturellen Zugang. Aktivismus als sozialer Raum wirkt ähnlich wie eine Subkultur, er hat eigene Codes im Bezug auf Sprache, Aussehen, Verhalten, Kultur, und vor allem auf politische Ansichten. Ähnlich wie beim Eintritt in eine Subkultur wirkt das alles verunsichernd in Bezug darauf, ob die Person in diesem neuen sozialen Umfeld angenommen und akzeptiert wird. Bei großen Veranstaltungen wie Klimacamps sei die Hürde kleiner, weil es dort möglich sei, erst einmal anonym und unverbindlich teilzunehmen, zu beobachten, Menschen aus der linken Bewegung kennenzulernen und zu sehen, dass es „nicht alle nur krasse, extreme Leute sind“ (Birgit). Obwohl die Subkultur tatsächlich eine Grenze darstellt, die überwunden werden muss, scheinen hier Klassenunterschiede eine wesentlich größere Rolle zu spielen.

Als ich Micha fragte, ob er Diskriminierungsmechanismen innerhalb seines Arbeitsumfeld beobachtet, hat er sich auf quantitative Daten, die seine Stiftung über mehrere Jahre gesammelt hat, berufen. In der Stiftung von Micha gibt es eine interessante organisatorische Struktur. Die Menschen, die von der Stiftung finanzielle oder ideelle Unterstützung bekommen haben oder bekommen, werden zu Stiftungsmitglieder\*innen. So wird die bundesweite Organisation immer größer. Diese Organisationsform sollte es eigentlich erleichtern, Personen einzubeziehen, die diskriminiert werden. Auf der Website der Stiftung lese ich über antirassistische Netzwerke und Initiativen, sowie über Projekte von cis-Frauen mit Fluchterfahrung, die von Michas Stiftung gefördert werden. Trotzdem bleiben, wie Micha in der folgenden Passage erzählt, aber die Ausschlüsse der PoCs und Migrant\*innen erhalten:

Micha: „Wie haben einzelne Förderprojekte, die sich mit dem Thema Geflüchtete auseinandersetzen, mit den Menschen, die selber Fluchthintergrund haben, und in diesem Sinne haben wir ein paar Menschen in dem Stiftungsnetzwerk, die keine weiße Hautfarbe haben, die Deutsch nicht als Muttersprache haben. Aber wenn man sich... Also ganz ehrlich, wenn man sich anschaut, wir haben 180 Stifterinnen und Stifter, ich glaube von denen sind alle Deutsch, und dann sind wir in diesem Projektnetzwerk mit den Menschen die von uns Förderung bekommen, und dann überlege ich mir, wer ist von denen vielleicht nicht Deutsch, ehm... oder vielleicht auch nicht binär...Tja, du, dann komm ich vielleicht bei 10 Leuten raus. Tja... Und das find ich schon wenig.“ (Transkription 5, 01:01:50)

Neben dem *weißsein* und *Deutschsein* der Organisation nennt Micha die Abwesenheit von entzweigedenderten Personen. In Bezug auf die aktivistische Bildung der Stiftung und die Menschen, die Bildungsangebote in Anspruch nehmen wird deutlich, dass die einzigen Projekte, in denen es klappt, ein anderes Publikum anzusprechen, diejenige sind, die sich mit dem Thema „Flucht und Migration“ beschäftigen. Durch diese Angebote seien „ein paar“ Personen mit Fluchterfahrung in die Stiftung reingekommen. Die letzte Interviewpassage, die ich hier zusammenstellen will, um die Ähnlichkeiten in der Problemdefinierung aufzuzeigen, ist die folgende Aussage von Karsten:

Karsten: „Zweifel an meiner politischen Bildungsarbeit.... Ehmmm... [langes Nachdenken] Na ein Zweifel wäre der: Wie können wir aus der Blase raus? Das ist glaub ich die Hauptsache. Es ist super, dass wir grade die Leute erreichen, die wir erreichen, aber langfristig muss es über dieses Spektrum rauskommen.“ (Transkription 2, 01:04:41)

Auf diese Passage werde ich nochmal im nächsten Punkt zurückkommen, um zu zeigen, wie

Karsten mit dieser Feststellung umgeht. Hier will ich jedoch auf die Fragestellung „Wie können wir aus der Blase raus?“ hinweisen, die ich symptomatisch in der Denkweise der Trainer\*innen finde. Was ich an allen diesen Aussagen gemeinsam finde, ist eine gewisse Ohnmacht, bzw. mangelnde Handlungsfähigkeit. Die verwendeten Begriffe und die Art der Erzählung rufen den Eindruck hervor, als ob es von alleine passieren würde, dass in den von ihnen veranstalteten Bildungsangeboten nur mehrfachprivilegierte Menschen sitzen. Die konkreten Entscheidungen, Schritte und Strukturen, die dazu geführt haben, bleiben unsichtbar und ent\_annt. Die Autor\*innen der aktivistischen Bildung stellen sich dabei als passiv und nicht handlungsfähig dar, fast als ob sie selber „die Betroffenen“ dieser unzufrieden stellenden Situation wären. Sie fragen sich: „Wie können wir aus der Blase raus?“, erzählen, dass sie „schlecht schaffen aus diesem Kreis irgendwie herauszukommen“. Die aktive Fragestellung wäre dagegen: „Mit welchen Schritten, Handlungen und Entscheidungen stellen wir einen Bildungskontext her, den nur mehrfachprivilegierte Menschen in Anspruch nehmen.“ Meines Erachtens wäre dies die Fragestellung, die konstruktive, selbstkritische und praxisbezogene Antworten generieren könnte. Die Art, wie die Frage in den oben vorgestellten Passagen gestellt wird, stellt anstatt die aus der Bildung ausgeschlossenen Menschen die aktivistische Trainer\*innen selbst ins Zentrum.

## **2. Unterschiedliche Modi des Umgangs mit der Problemdefinition**

In den drei folgenden Punkten stelle ich drei unterschiedliche Wege vor, wie die von mir interviewten Trainer\*innen mit dem weiter oben vorgestellten Problem umgehen. Der zweite und dritte Punkt greift die Problematik von unterschiedlichem Bildungs- und Aktivismusverständnis auf, auf die ich hier tiefer eingehen und aufzeigen werde, wie aus einem gewissen Bildungs- und Aktivismusverständnis unterschiedliche Strategien des Umgangs mit Mehrfachprivilegierung der Teilnehmenden hergeleitet werden.

### **2.1. Ausdruck von Scheitern und Ratlosigkeit**

Um nochmal zu dem Interview mit Micha zurückzukommen, und zu der großen bundesweiten Struktur, in der er arbeitet: zu der Stiftung gehören 180 *weiße*, deutsch-statisierte Personen. Micha erinnert sich an ungefähr 10 Personen, die im Netzwerk der Stiftung sind und von der Stiftung Förderung bekommen haben, die von Diskriminierung aufgrund der Herkunft oder einer queeren Identität betroffen sind. Er positioniert sich kritisch gegenüber diesen Zahlen: „Und das find ich schon wenig“. Micha erzählt mir darüber mit einer Stimme, die darauf hinweist, dass es

ihm peinlich ist. In Steffis Stimme höre ich eher Entmutigung und Enttäuschung:

Steffi: „Das ist so ne.. ehmmm.. ganz zentrale Herausforderung, wo ich immer wieder so dranstöße und denke mir so... Ich hab keine Ahnung... wie wir dieses Problem lösen, aber für mich ist das auf jeden Fall ein Problem. Weil diejenigen, die eher relativ guten Zugang haben zu Wissen und sich sehr viel aneignen können, selbstständig, oder heute tatsächlich durch digitale Medien [langes Überlegen]. Es ist schon fraglich, warum man ausgerechnet denen nochmal viel Aufmerksamkeit und Energie und Ressourcen widmet, während man bei den anderen irgendwie so ratlos da steht.“ (Transkription 6, 01:29:05)

Steffi gibt verzweifelt zu, dass sie „keine Ahnung“ habe, „wie dieses Problem zu lösen“ sei und dass sie das Gefühl habe, „ratlos da zu stehen“. Weiter erzählt sie mir von der Veränderungsintention seitens ihrer Stiftung und über die Bemühungen, auch auf der Handlungsebene konkrete Schritte zu unternehmen:

Steffi: „In unserem Kurs können wir das schon als Problem benennen – wen erreicht man in Bezug auf den Bildungshintergrund.. Ehm... Wir bemühen uns dann ein bisschen diverser zu sein. Wir bemühen uns, sozusagen den akademischen Anspruch zu reduzieren und die Leute darauf hinzuweisen, entweder auf ihrer eigenen Sprache zu bitten, dass die Sachen auch erklärt werden (...) Wir ermutigen auch Teilnehmende das einzufordern (...) Ich würde auch sagen, man kann nicht mit jedem Bildungsangebot alles mögliche abdecken, aber insgesamt wird darauf geschaut, was mach ich sozusagen selber an sonstigen Angeboten, mit wem arbeite ich, oder wenn ich gucke, was macht die [Name der Stiftung] ansonsten, dann... find' ich halt unter diesen Angeboten nicht die, die die Leute mit nicht akademischen Hintergrund, oder mit Flucht- und Migrationserfahrung gut ansprechen kann.“ (Transkription 6, 01:23:10)

Steffi erzählt von den Bemühungen des Teams, die Weiterbildung „ein bisschen diverser“ zu machen. Aus ihrer Erklärung lässt sich ihr Diversitätsverständnis rekonstruieren. „Bisschen diverser“ würde nach Steffis Aussage bedeuten, nicht nur Student\*innen und Akademiker\*innen dabei zu haben, sondern auch Menschen mit Flucht- und Migrationserfahrung anzusprechen. Diskriminierung aufgrund von Klasse, Alter, Behinderung oder entzweigegenderten und Trans\*-Personen wird hier nicht thematisiert. Zum Schluss taucht in Steffis Aussage noch einmal dieselbe Hypothese wie früher bei Torsten auf: Gruppen, die mit ihrer Weiterbildung erreicht werden, sind mit den Zielgruppen und Informationskanälen der Stiftung verbunden, die die Weiterbildung finanziert und in deren Rahmen der Kurs stattfindet.

Birgit fasst zusammen, dass dies ein Thema sei, das sie als politische Bildnerin „am meisten beschäftigt“. Es wird hier weiterhin der Anspruch formuliert „mehr Teile der Gesellschaft als die

*weiße* akademische Gesellschaft“ einzubeziehen. Was laut Birgit in den Workshops stattfindet, sei die gemeinsame Arbeit an einer Zukunftsvision, an der sich möglichst breite Kreise der Gesellschaft beteiligten.

Birgit: „Und klar, also die Frage pffff.... Kriegen wir das alles überhaupt hin, und bringt diese Arbeit irgendwas, wenn man sieht, wie viel an so linker aktivistischer Arbeit eigentlich passiert, seit Jahren! Und das gesellschaftliche Klima entwickelt sich aber genau in eine andere Richtung, nämlich das wird immer beschissener, also immer ehmm... offen rassistischer, immer rechter, ehmm... dann fangen wir uns: was bringt das eigentlich alles, ne? Also dann zweifeln wir schon immer wieder dran, dann ist das eher so oft ein pragmatisches, naja, besser das machen als gar nichts machen.“ (Transkription 8, 01:03:01)

In der Passage setzt sich Birgit mit dem Zweifel auseinander, ob die Bildungsarbeit, die in ihrem Verein gemacht wird, überhaupt minimal die Ziele erfüllt, die sie sich gesetzt haben, wenn es ihnen dabei nicht gelingt die soziale Ausschlüsse und Diskriminierungen zu überwinden. Die politische Situation im Allgemeinen geht nämlich in eine komplett andere Richtung, als die Werte und Ideen, die in ihren Workshops vermittelt werden („immer rassistischer“, „immer rechter“, „immer beschissener“ - zählt Birgit auf). Die Ergebnisse ihrer Bildungsarbeit seien schwierig zu evaluieren. Es deprimiert sie und ihre Arbeitskolleg\*innen, dass sie keine greifbaren Ergebnisse ihrer Arbeit sehen können. Im Kontext des aktuellen Rechtsrucks in Europa zweifelt Birgit daran, ob die linke, aktivistische Bildungsarbeit in Deutschland überhaupt Einfluss auf die politische Realität hat. Sie gesteht, dass infolgedessen in ihrem Verein manchmal ein hoffnungsloser Pragmatismus herrsche („Besser das machen als gar nichts machen“). Das erinnert mich wiederum an die davor zitierte Aussage von Karsten: „Das ist das, was wir gerade können. Dann lass uns das, was wir gut können, gut machen.“

Auch Jonas deklariert, dass er sich in seiner Weiterbildung gerne Leute wünschen würde, die nicht alle entweder studieren oder schon einen Hochschulabschluss haben. Das gelinge ihm aber nicht:

Jonas: „Das sehen wir an unseren Teilnehmenden, das wir auch dort es nicht schaffen in der Weise auch Menschen ohne akademische Laufbahn anzusprechen, wie wir das gerne hätten.“ (Transkription 1, 00:24:22)

Jonas bedauert, dass in seiner Fortbildung keine Menschen ohne akademischen Hintergrund sitzen. Bei seiner Aussage wird aber deutlich, dass er weder konkrete Realisierungsideen hat, wie es zu ändern wäre, noch konkrete Schritte beabsichtigt werden. Auch andere Trainer\*innen deklarieren einen Mangel an Ideen in Bezug auf Handlungen, die vorgenommen werden könnten, damit dieser

Zustand sich ändert. Steffi hat eine mögliche Lösung genannt (Arbeit mit unterschiedlichen Zielgruppen), aber sie hat gleichzeitig zugegeben, dass die Trainer\*innen, die aktuell in der Weiterbildung eingestellt seien, dafür nicht die nötigen Kompetenzen und Erfahrung besäßen:

Steffi: „Mir fehlen da tatsächlich auch konkrete Ansätze und Antworten... Oder... es ist vielleicht manchmal auch Bequemlichkeit, sich halt gar nicht an die Orte zu begeben oder sich gar nicht mit den Zielgruppen mehr auseinanderzusetzen, oder das vielleicht gar nicht mehr zu können, weil... je länger man sich in einem gewissen Milieu bewegt, umso stärker ist man natürlich gewöhnt und kann es auch entsprechend bespielen, und woanders wäre das für mich auch gar nicht mehr möglich. Das weiß ich nicht...“ (Transkription 6, 01:19:04)

Hier spricht Steffi die Schwierigkeit an, die schon Sara am Beispiel von dem Workshop, den sie in kurzem Zeitraum für zwei sehr unterschiedliche Zielgruppen gegeben hat, problematisiert hat. Sara hat die Fähigkeit, sich als Trainerin zu „kalibrieren“ (Saras Ausdruck) und die Arbeitsweise und Dynamik auf eine andere Zielgruppe anzupassen, als eine schwierige Kompetenz vorgestellt, die geübt werden muss. Steffi gibt in der oberen Passage zu, dass es sie als Trainerin verunsichert, die Arbeit mit anderen Zielgruppen aufzunehmen, mit denen sie nicht mehr so kompetent und selbstbewusst kommunizieren könne. Sie bemerkt auch, dass es eine Sache der „Gewohnheit“ sei, immer in ähnlichen sozialen Kontexten zu arbeiten. Was ich ebenfalls aus dieser Aussage herausgehört habe, ist die Angst vor Veränderung und vor neuen Herausforderungen, vielleicht auch davor, die Autorität als Expertin im eigenen beruflichen Bereich zu verlieren. Steffis Aussage weist auf eine wichtige Spur hin: die Ratlosigkeit und Verzweiflung der oben zitierten Trainer\*innen hat damit zu tun, dass ihr Ziel – die Überwindung von Diskriminierungsstrukturen in der aktivistischen Bildung – ein radikales Infragestellen ihres Bildungs- und Aktivismuskonzepts erforderte. Das wäre der Vorschlag von Sara, den ich als zweites Narrativ vorstellen werde. Damit behaupte ich, dass die hier zitierten Trainer\*innen vom selben Bildungs- und Aktivismusbegriff ausgehen, wie Karsten, nur dass sie die Folgen dieses Verständnisses nicht akzeptieren. Als Folge entsteht ein unlösbares Handlungsdilemma.

Dieser Modus, an dem meine Gesprächspartner\*innen Scheitern, und daran anschließend der Mangel an Ideen, wie die möglichen Handlungsstrategien aussehen könnten, um mit einem so formulierten Problem umzugehen, nehme ich als Modus „nicht zu wissen wie man dahin kommt“ wahr. Eine solche Strategie scheint mir dem Modus zu ähneln, den Sara Ahmed im Kontext von Diversitätsinstitutionen in der Hochschulbildung als „Commitment as a Non-performative“ (Ahmed 2012) beschreibt und dadurch den Umgang mit der mangelnden Diversitätspolitik von Institutionen

beschreibt, die für Diversitätspolitik zuständig sind: „Diversity is an ordinary, even unremarkable, feature of institutional life. Yet diversity practitioners often experience institutions as resistant to their work. (...) Commitments to diversity are understood as <<non-performatives>> that do not bring about what they name.“ (Ahmed 2012, 32) Ahmed stellt einen Widerspruch zwischen den deklarierten Zielen und Werten der akademischen Diversitätsinstitutionen und deren tatsächlichem (Mangel an) Handlungen dar. Sie macht dabei deutlich, wie Diversity als Konzept zu einer Normalität in Institutionen erklärt wurde, wodurch gleichzeitig diskriminierte Personen, die antidiskriminierende Schritte fordern, als problematisch dargestellt werden, weil ja doch bereits Diversity-Konzepte in der Institution gelten würden.

## **2.2.Dissens über die Problemformulierung und ein radikal anderes Bildungskonzept**

Als zweiten Modus, wie mit der von mehrfachprivilegierten Menschen dominierten Beteiligungsstruktur in aktivistischer Bildung umgegangen wird, möchte ich Saras Position nennen, die Fragestellungen verschiebt und den von der Mehrheit meiner Interviewpartner\*innen vertretenden Diskurs darüber ablehnt. Für Sara ist die Wahrnehmung vom ungleichen Zugang zur aktivistischen Bildung bei einer gleichzeitig passiven Position von Scheitern und Ratlosigkeit nicht akzeptabel. In ihren Aussagen betont sie, dass der Status quo ein Effekt von Handlungen bzw. mangelnden Handlungen von Menschen sei, die im aktivistischen Bildungsbereich tätig sind. Sie macht dabei einen klaren Punkt: Veränderungen in Bezug auf Inklusion werden kommen, wenn die Positionen und Handlungen der Menschen sich radikal verändern, die Zugang zu Ressourcen (Finanzierung, Kontakte, institutioneller Rücken) haben und aktivistische Bildung mitgestalten. Sara behauptet, dass sich die Struktur der Fortbildung von Jonas und Alex, im Rahmen derer sie als Gasttrainerin ein Modul geleitet hat, in den Grundzügen von der Arbeitsweise in ihrem Verein unterscheidet. In Saras Verein gibt es eine grundlegend andere Arbeitsplatzstruktur (es werden nur cis-weibliche und nicht binäre Personen mit Migrationserfahrung angestellt) und andere Teilnahmebedingungen (die Angebote richten sich an Personen mit Fluchterfahrung). Ihre Eindrücke von der Fortbildung in Bezug auf die erreichten sozialen Gruppen hat sie mit mir auch in dem Interview geteilt:

Sara: Aber, was soll ich sagen, warum es nicht mehr Vielfalt da ist... Es gibt auch keine Vielfalt unter den Deutschen, das ist nur eine Kategorie von Deutschen. Es geht nicht um Nationalität und Sprache. Aber es darf so sein. Es ist keine Sünde. Wenn ich einen Kurs über Fahrradmechanik machen werde, werde ich nur die Leute haben, die Leidenschaft für Fahrradmechanik haben. Wenn ich einen hochgeschraubten Kurs zur



politischen Theorie und Aktivismus habe, werde ich nur Leute haben, die Student\*innen und Aktivist\*innen sind. Ich finde diese Vielfalt auf alle Fälle und (um jeden Preis) unter allen Kosten... Wozu? Es muss für alle schön sein. Ich habe Philosophie studiert. Ich finde es völlig in Ordnung, dass es Räume gibt, wo sich Leute auf hohem Niveau mit Theorie auseinandersetzen können, wenn es ihre Leidenschaft ist. Aber wenn jemand mir sagt: geh dahin und mach was mit ihren Erfahrungen und ihren Gefühlen, dann mach ich Sachen mit ihrer Erfahrungen und ihren Gefühlen. Und ich werde nicht über Adorno reden. (Transkription 4, 00:36:16)

Sara stellt die Diskrepanz zwischen dem tatsächlichen Stand in der Gruppe in Bezug auf soziale Ausschlüsse und der von den Veranstalter\*innen deklarierten Priorität heraus, inklusiver zu sein. Das sei ihrer Meinung nach unvereinbar mit dem Bildungskonzept und den „hochgeschraubten“, rein kognitiven Inhalten der Fortbildung. Von daher kritisiert sie die Narration über das Scheitern und die Ratlosigkeit der Trainer\*innen und lehnt sie ab, als widersprüchlich. Saras Positionierung wäre also folgendermaßen zusammenzufassen: macht was ihr wollt und wie ihr wollt („es darf so sein“), ich mache das aber in meinem Verein anders.

Sie äußert sich außerdem skeptisch über die Idee einer informellen Supervision in der Fortbildung von Jonas in Bezug auf Diversität in der Gruppe, zu der sie ebenfalls eingeladen wurde:

Sara: „Die Idee war: <<Lass uns jemanden von draußen holen, der einen externen Blick darauf wirft und ein Feedback gibt.>> Aber wer hat die Zeit dafür dieses Feedback zu hören, was damit zu machen.. Wir sind alle überfordert mit unserem Leben.“ (Transkription 6, 00:36:16)

Sie zweifelt daran, dass aus ihrem kritischen Feedback Schlussfolgerungen gezogen werden. So eine Reform der Fortbildung würde eine Menge Arbeit bedeuten und auch wesentliche Veränderungen. In diesem Sinne glaubt Sara nicht daran, dass ihre Supervision etwas bringen würde und zweifelt am Sinn solcher reformistischer Bemühungen. Sie scheint dabei eine klare Alternative in Bezug auf aktivistische Bildung zu haben, die in ihren Grundannahmen schon radikal anders sei. In ihren Erzählungen davon, wie die Bildungsarbeit in Saras Verein aussieht, entsteht ein Bild von Räumen, die sich an die Zielgruppe von geflüchteten Frauen und ihre Bedürfnisse anpassen. In diesem Sinne ist die Zielsetzung der Bildungsangebote Empowerment, Solidarität und Unterstützung der mehrfach diskriminierten sozialen Gruppe, die Methoden, die Arbeitsweise, der organisatorische und zeitliche Rahmen, die Sprache und die Räumlichkeiten sind hier sekundär und ergeben sich aus der Entscheidung über die Zielgruppe und das Bildungskonzept als Empowerment und Solidarität. Einen weiteren differenzierenden Aspekt bildet hier die Regel, dass nur Frauen mit Zuwanderungsgeschichte als Trainer\*innen angestellt werden. Das verändert sowohl die Gruppendynamik und schafft eine andere Kommunikationsebene mit den Teilnehmenden, zweitens

wird dadurch die Anstellungsstruktur verändert und es werden Arbeitsplätze für Menschen geschaffen, die trotz hervorragender Kompetenzen einen erschwerten Zugang zur Arbeit im informellen Bildungsbereich haben. Bei anderen von mir erforschten Trägern haben gar keine aktivistischen Trainer\*innen gearbeitet, die eine Zuwanderungsgeschichte hatten. Außerdem gab es in der Gruppe von zehn interviewten Trainer\*innen keine Schwarze Person, keine Person die sich als nicht genderbinär versteht, keine Person mit beHinderung. Das weist eindeutig auf mehrfache Diskriminierung in diesem Arbeitsbereich hin, auf die nur Sara in unserem Interview aufmerksam gemacht hat. Das bestätigt nach meinem Verständnis das Phänomen, dass die Initiative, Diskriminierungen anzusprechen, meistens von den von diesen Diskriminierungen betroffenen Personen ausgeht. Diese Entwahrnehmung und Entnennung von Diskriminierungsmechanismen ist bestimmt die Folge davon, dass privilegierte Personen keine schmerzhaften Erfahrungen erlebt und verkörpert haben. Zweitens hat das mit der unterbewussten Verdrängung „des Problems“, dem Vermeiden von Auseinandersetzungen mit der eigenen Verwicklung in Dominanz- und Machtstrukturen, sowie mit der unterbewussten Verteidigung eigener privilegierter Positionen (hier also zum Beispiel: Verteidigung des Arbeitsplatzes und der Autoritätsposition) zu tun. Auf diesen Mechanismus macht zum Beispiel Roßhart im Kontext ihrer Forschung zu anti-klassistischen Interventionen in der Frauen- und Lesbenbewegung der 80er Jahre in der BRD aufmerksam und stellt fest: „Auffallend häufig waren es Lesben oder Lesbengruppen, die anti-klassistisch eingriffen.“ (Roßhart 2016, 26). Ähnlich lese ich die kritische und diskriminierungssensible Position von Sara, die mit Aussagen, Perspektiven und Wahrnehmungen von anderen von mir interviewten Trainer\*innen im Themenspektrum soziale Gerechtigkeit, Diskriminierung, Differenzgerechtigkeit, Unterdrückung und Machtverhältnisse eindeutig kontrastiert.

### **2.3.Legitimierende Narrative**

In diesen Narrativen werden die Ausschlüsse dadurch legitimiert, dass sie aus dem klassischen Bildungsverständnis und dem avantgardistischen Aktivismuskonzept abgeleitet werden. Das werde ich im folgenden Punkt aufzeigen. Das Narrativ der Legitimierung wird vor allem von Karsten vertreten. Sein Aktivismus- und Bildungsverständnis halte ich jedoch für repräsentativ für alle meine Gesprächspartner\*innen außer Sara, die ich als Kontrastfall verstehe. Das Verständnis dieser zentralen Begriffe werde ich außerdem anhand des Interviews mit Max und Alex aufzeigen.

### 2.3.1. Normalisierung von Wissenshierarchien durch ein klassisches Bildungsverständnis

*„Only dialogue, which requires critical thinking, is also capable of generating critical thinking. Without dialogue there is no communication, and without communication there can be no true education.“*

*(Paolo Freire 1996, 73-74)*

Im Interview erklärt Karsten mir, dass die jetzige Situation in Bezug auf Menschen, die seine aktivistischen Angebote in Anspruch nehmen einfach so sein muss, er normalisiert dadurch diesen Zustand. Er erläutert weiter, dass es ihnen als Team bisher nicht wichtig gewesen sei, für Inklusivität in ihren Bildungsangeboten zu sorgen, weil die Inhalte, die sie vermitteln wollen, schwierig zugänglich seien und es dadurch „anders nicht ginge“:

Karsten: „Was wir bei [Name der Weiterbildung] haben, ist definitiv, wie du gesagt hast, die Elite, und das kriegen wir grade nicht aufgebrochen. Das ist ein total kognitiver Kurs, du erlebst das auch mit, das ist einfach komplex, das basiert vor allem auf Theorie, auf Lesen und auf, ja, Schrift, deswegen knüpfen wir da an an Bildungserfahrung, die eben typische *weiße* Leute haben, die Abitur gemacht haben und studiert haben. Wir haben es bisher nicht geschafft, aber wir wollten es auch bisher nicht schaffen, nochmal andere Zugänge zu den Modellen zu schaffen. Und ich glaube auch, dass es nicht geht.“ (Transkription 2, 00:57:40)

In dieser Aussage taucht eine Logik auf, die ich rassistisch konnotiere und die für mich im Kontext von Bildungsarbeit nicht legitim ist. Karsten spricht über „die Bildungserfahrung, die typische *weiße* Leute haben“ und damit meint er Hochschulbildung und damit gute theoretische, sozialwissenschaftliche Fundamente. Es findet hier keine kritische Auseinandersetzung mit dem strukturellen Rassismus der Bildungsinstitutionen, weiter noch – die rassistische Logik wird aufrechterhalten und noch zusätzlich dadurch vertieft, dass Karsten bildungsstarke Menschen durch ihr *weißsein* definiert und beschreibt. So findet hier, statt einer antidiskriminierenden Hervorhebung und Fokussierung - eine Entnennung und Entwahrnehmung von bildungsstarken, PoCs und Migrant\*innen, die studieren, studiert haben oder akademisch tätig sind und wissenschaftlich arbeiten statt. Zum Schluss der Passage kommt noch ein Ausdruck von Akzeptanz und Normalisierung diskriminierender Strukturen, die Ausschlüsse aufgrund von *race* und Migrationsgeschichte im öffentlichen Bildungssystem in den linken politischen Strukturen wiederholen: „Wir haben es bisher nicht geschafft, aber wir wollten es auch bisher nicht schaffen,

nochmal andere Zugänge zu den Modellen zu schaffen.“ Weiter noch – Karsten äußert seinen Skeptizismus gegenüber den antidiskriminierenden Schritten und Handlungsstrategien: „Und ich glaube auch, dass es nicht geht.“ Hier wird wieder ein Mangel an Idealismus und positiver Vision sichtbar, die ich früher als desillusionierten Aktivismus beschrieben habe.

Als alternativen Horizont, wie mit den „total kognitiven“ Inhalten umgegangen werden könnte, damit es nicht diskriminierend wirkt, möchte ich an hornscheidt (2013) anknüpfen. Die Prozesse von Lernen und Wissensweitergabe können als eine paralleles Feld gesehen werden, wo genau dieselben Machtverteilungen stattfinden, die Karsten in seiner Fortbildung problematisiert. Seine Rechtfertigung der Ausschlüsse durch ein akademisches Niveau der Inhalte lese ich als ein Zeichen, dass er das Potenzial für die Reproduktion der Ungleichheits- und Machtverhältnisse durch so verstandene Bildungsarbeit nicht reflektiert. Hornscheidt analysiert im Kontext des Hypes um das Wort Intersektionalität in den deutschen Gender Studies, wie durch Wissensaneignung Diskriminierungen vertieft werden. Durch Wissensaneignung wird hier eben die Akademisierung der Konzepte gemeint, das von der sozialen Bewegungen der diskriminierten Personen hervorgebracht wurde. Aber durch die akademische Sprache, die Form und den Kontext, in dem das Wort aktuell am meisten sichtbar wird Intersektionalität als „akademische Theorie“ hergestellt und dadurch angeeignet. So hornscheidt: „ein weiterer wichtiger aspekt hiervon, der gerade in und durch die akademisierung von intersektionalitätsdebatten von politischer relevanz ist, ist die umkehrung der wissensautorisierungen, die dadurch und damit gerade stattfinden“ (hornscheidt 2013). Dabei werden gleichzeitig die unterdrückten Subjekte – Autor\*innen und ursprüngliche Praktikant\*innen des Konzeptes in akademischen Diskursen entnannt und vergessen. Von dem Konzept, das zur Emanzipation und Ermächtigung der diskriminierten Menschen dienen sollte, werden durch höchst komplizierte Expert\*innensprache Menschen außerhalb des akademischen Bereiches ausgeschlossen. So findet eine Verfestigung der Wissenshierarchien statt, anstatt die Emanzipations- und Ermächtigungsprozesse der Unterprivilegierten durch Umverteilung von Wissen zu unterstützen und so sozialen Ungleichheiten und Ausschlüssen entgegen zu wirken. Hornscheidt spricht hier über eine „paradoxe einverleibung von intersektionalen politiken in und durch akademische wissensbildung“ (hornscheidt 2013) In diesem Kontext hebt hornscheidt die Wichtigkeit der Reflexion über Wissensproduktionsprozesse als Feld der Machtaushandlungen hervor, sowie die Notwendigkeit von emanzipatorischen Strategien in diesem Bereich: „so geht es jetzt vielfach darum, intersektionalitätsansätze so zu über\_setzen, dass sie anwendbar seien jenseits akademischer theorie, sie ‚runterzubrechen‘ und ‚verständlich/er zu vermitteln‘ – wodurch eine implizite gleichzeitige herkunftslogik von intersektionalität als akademisches konzept begründet wird.“ (hornscheidt 2013) Hier werden also zwei Strategien genannt. Die erste wäre eine

Sensibilität in Bezug auf die benutzte Sprache als eine politische Angelegenheit und ein Feld, das für den Themenkomplex Diskriminierung/Gewalt/Unterdrückung als Aushandlungsfeld höchst relevant ist. Zweitens wäre es hier wichtig, gegen die Enteignung der unterdrückten Subjekte als Autor\*innen des Konzeptes zu handeln und zwar durch Zitationspolitik, durch Benennung und Aufwertung von nicht akademischen Quellen, Autor\*innen und Aktivist\*innen. Durch eine Fokusverschiebung und Anerkennung, dass privilegierte, meistens *weiße*, deutsche, genderbinäre, nicht behinderte und nicht migrantische akademische Akteur\*innen und Autor\*innen sich in diesem Bereich das Wissen und die Konzepte der von Diskriminierung betroffenen Menschen einholen, die keine Ressourcen wie Professuren, Universitätsräumen, soziale Macht, Autorität und Anerkennung, wissenschaftliche Zeitschriften und Medien besitzen. Eine ähnliche Aneignung und Machtdynamik, wie von hornscheidt (2013) im Kontext von Intersektionalität beschrieben, ist meines Erachtens hier zu beobachten. Karsten behauptet, dass Theorien zum Aufbau >der< linken Bewegung für Personen, die nicht studieren oder nicht studiert haben, unverständlich seien. Anstatt das als seine Rolle als eines linken Bildners zu verstehen, sie nicht nur für bildungsstarke Menschen zugänglich zu machen, legitimiert er dadurch soziale Ausschlüsse und damit die Verfestigung der Diskriminierungsstrukturen.

In der Aussage von Karsten taucht eindeutig ein traditionelles, klassisches Verständnis von Bildung als Vermittlung der Inhalte von oben nach unten auf. Der Kurs sei kognitiv, es werden dort Theorien vermittelt, die basieren auf Lesen und Schrift, es brauche eine akademische Bildungserfahrung. Dasselbe Konzept wird in den Aussagen von Max und Alex sichtbar. Alex und Max organisieren seit Jahren ein zehnmonatiges Weiterbildungsprogramm für „junge Engagierte aus der Umweltbewegung“ (Zitat aus dem Flyer). Als ich nachgefragt habe, ob die aktuelle Bewegungsforschung der aktivistischen Bildung etwas Interessantes und Neues anzubieten hätte, hat Max geantwortet:

Max: „Ich bin selber im Thema Bildungsforschung zum Thema „selbstorganisiertes Lernen“ tätig. (...) Bei uns spielen die Erkenntnisse aus der sozialen Bewegungsforschung eine wichtige Rolle. Bei [Name des Projektes] geht's um Kampagnenarbeit sehr stark, und die große Überschrift ist sozusagen nicht was Tun, sondern was bewirken, und das heißt, wir beschäftigen uns auch sehr stark damit, wann sind eigentlich Bewegungen, wann sind Initiativen erfolgreich. (...) Uns ist wichtig, dass die Leute bestimmte Konzepte kennen, also... ne? Framing, Ressourcenmobilisierung und... wir ergänzen das eben mit anderen Modellen, also zum Beispiel Movement Action Plan von Bill Moyer, ist ein Standardmodell, das wir immer vorstellen und versuchen, den sozusagen anwendbar zu machen.“ (Transkription 7, 00:37:29)

In der Aussage von Max wird klar, dass die von ihm mitorganisierte Fortbildung sich eigentlich an

Expert\*innen richtet, die sowohl sozialwissenschaftlichen Hintergrund, als auch aktivistische Erfahrungen haben, so wie in der Organisierung von politischen Kampagnen, was viele weitere Kompetenzen im Bereich Kommunikation, Gruppenprozesse, Planung voraussetzt. Dies bestimmt, wie die Fortbildung konzipiert wurde, dabei werden keine Antidiskriminierungsstrategien berücksichtigt, die für Zugänglichkeit und Offenheit des Angebots sorgen würden. In diesem Licht scheint auch die spezifische, stark profilierte Expert\*innengruppe eine logische Konsequenz des Fortbildungskonzepts und der Tatsache, welche Ebenen bei der Konzipierung nicht berücksichtigt wurden.

Den erstrangigen Stellenwert bei der Weitergabe von Sozialtheorien, die sich für die Handlungsstrategien >der< Bewegung nützlich erweisen, hat Alex in dem gemeinsamen Interview mit Max nochmal betont:

Alex: „Also das ist tatsächlich so (...) ich bin viel im Bereich Sozialbewegungsforschung unterwegs (...) und das beeinflusst schon sehr meine Arbeit. (...) Diese akademischen Theorien, nach denen du fragst, sind halt total wertvoll und man kann sie zum Teil total gut anwenden. Also vor allem diese ganzen Analysetools, die sind für uns total wertvoll, aber natürlich müssen sie angepasst werden - je nachdem, für welches Anliegen, für welches Thema wir sie brauchen (...).“ (Transkription 7, 00:42:35)

In dieser Passage wird sowohl eine personenbezogene, als auch eine inhaltliche Überschneidung von akademischer und aktivistischer Wissensproduktion sichtbar. Alex erzählt mir mit Enthusiasmus, wie hilfreich es für sie als Aktivistin und Bildnerin sei, dass sie gleichzeitig in akademischen Kreisen verankert sei. Sie ist davon überzeugt, dass sie dadurch einen wertvollen Beitrag für die linke Bewegung leisten kann. Im akademische Kontext erhält sie Werkzeuge („Analysetools“), die sie später für ihre politische Bildungsarbeit anpassen und dort weitergeben kann.

Ähnlich kognitiv und theoretisch ist auch das Bildungskonzept von Torsten. In der folgenden Passage reflektiert er, wie die Inhalte gleichzeitig die Adressat\*innen der Bildungsangebote bestimmen und ausschließend wirken:

Torsten: „Obwohl der Anspruch ein anderer ist, es sich schon sehr stark an Leute richtet, die einen akademischen Hintergrund haben aufgrund der Art und Weise wie die Angebote gestrickt sind. Also wenn sie sehr kognitiv vermittelt sind, ist dann Theoriewissen irgendwie wichtig. Wenn es, wie bei uns, eher ums Tun geht, ist sehr hohes Kommunikations-, Sprach- und Sozialvermögen auch vorausgesetzt, was eher auch an die Leute andockt, die das irgendwie familiär oder von ihrer Ausbildung her gelernt haben. Das ist, glaube ich, kein Zufall, dass sozial schwächere Gruppen wenig präsent sind. Sie sind manchmal da, aber im Kern ist

das eine sehr akademische Angelegenheit.“ (Transkription 6, 00:24:40)

Die Inhalte, wie er erklärt, seien höchst theoretisch und akademisch und werden auch deswegen rein kognitiv vermittelt. Das findet eine direkte Widerspiegelung darin, dass in den Gruppen fast ausschließlich die Menschen präsent seien, die entweder studieren oder studiert haben. Auf diese Weise werden soziale Ausschlüsse im formellen akademischen Bildungssystem in der aktivistischen Bildung eins zu eins wiederholt. Das hat meines Erachtens wieder in dem Verständnis von Bildung als Weitergabe von Wissen zu tun, was ich als klassisches Bildungsverständnis verstehe. Nach diesem Verständnis gibt es ein zu vermittelndes Wissen, das an bestimmte Personen herangetragen werden sollte. Es handelt sich hierbei um theoretisches Wissen über die Gesellschaft und praktisches Wissen über Organisationsprozesse, das >der< linken sozialen Bewegung theoretische Instrumente für ein wirksames Handeln liefert und quasi „von Natur aus“ höchst theoretisch, kompliziert und dadurch ausschließend wirkt. Diese Selbstverständlichkeit lese ich als ein Konstrukt und eine Selbsterklärung des eigenen Handelns und einen Mangel an bewusst inklusivem Handeln.

Dieser Ansatz steht in einem eindeutigen Kontrast zum im → Teil eins, Kapitel VI, Punkt 3 vorgestellten Bildungsverständnis von Freire, den ich als meine zentrale Referenz für die Definition transformatorischer Bildung genannt habe. Was in diesem Kontext interessant scheint, so hat Torsten vorher „Pedagogy of the Oppressed“ als Buch genannt, das auch sein Bildungskonzept am meisten geprägt hat. Für Freire sei das Einbeziehen der unterdrückten Subjekte die Bedingung und Ziel der transformatorischen Bildungsprozesse. So Freire: „(...) The pedagogy of the oppressed [is] a pedagogy which must be forged *with*, not *for*, the oppressed (whether individuals or peoples) in the incessant struggle to regain their humanity. This pedagogy makes oppression and its causes objects of reflection by the oppressed, and from that reflection will come their necessary engagement in the struggle for their liberation. And in the struggle this pedagogy will be made and remade.“ (Freire 1996, 30). An einer anderen Stelle stellt Freire fest: „For us, however, the requirement is seen not in terms of explaining to, but rather dialoguing with the people about their actions. (...) The pedagogy of the oppressed, which is the pedagogy of people engaged in the fight for their own liberation, has its roots here.“ (Freire 1996, 35). Aus diesen Zitaten ergibt sich die zentrale Rolle, die die Beteiligung der unterdrückten, entmachteten Subjekte an den Bildungsprozessen und ihre Teilnahme an der Wissensproduktion spielt. Für Freire ist dabei die Tatsache zentral und an sich schon transformatorisch, den Glauben daran zu verstärken, dass jede Person, abgesehen von der Bildungsgeschichte, in der Lage sei, komplexe soziale und politische Zusammenhänge zu verstehen und zu reflektieren, von daher sieht Freire es eher als die Rolle der

Menschen, die das Wissen weitergeben, die Form und Struktur an die Menschen anzupassen, bei denen das Wissen ankommen soll. So Freire: „(...) It is necessary to trust in the oppressed and in their ability to reason. Whoever lacks this trust will fail to initiate (or will abandon) dialogue, reflection and communication (...)“ (Freire 1996, 48) Ein verständnisvoller und sensibler Umgang mit Unterschieden in den besessenen Kompetenzen und Wissen über sowie die Wahrnehmung dieser Unterschiede als Folge sozialer Ungleichheit und Fokussierung der Ziele der transformatorischen Pädagogik auf die Umkehrung der Hierarchisierungs- und Ausschlussprozesse versteht Freire dabei als zentrales Element seines Konzepts der Pädagogik der Unterdrückten: „(...) Dependence (...) is the fruit of the concrete situation of domination which surrounds them and which engendered their unauthentic view of the world. (...) Libertarian action must recognize this dependence as a weak point and must attempt through reflection and action to transform it into independence.“ (Freire 1996, 48) – fasst Freire zusammen. Revolution hat also für Freire vor allem einen pädagogischen Charakter. Solche Bildung, die sich als Ziel eine tiefe Veränderung der gesellschaftlichen Strukturen setzt, kann nicht die Methoden der Bildung wiederholen, die das oppressive, diskriminierende System aufrechterhält; Freire beschreibt das als „using the >educational< methods employed by the oppressor“ (Freire 1996, 50). Angewendet auf mein Thema interpretiere ich den Ansatz von Freire, dass die Bildung, die sich als Ziel gesellschaftliche Veränderung setzt, wie aktivistische Bildung, sich qualitativ, methodologisch und in Bezug auf die Zielgruppen radikal von dem konventionellen Bildungsverständnis unterscheiden muss. In den in diesem Punkt zitierten Interviewpassagen wird dagegen die Logik der wachsenden Akkumulation des Wissens von den Menschen sichtbar, die schon ein gewisses Vorwissen bzw. Fundamente haben. Unter dem klassischen Bildungsverständnis verstehe ich eben diese lineare Vorstellung einer Ansammlung von Informationen (Freire benutzt hier die Redewendung „banking concept of education“) (Freire 1996, 54), wobei je mehr Wissen schon vorhanden ist, desto mehr werden diese Menschen in Bildungsräumen willkommen geheißen und vorgezogen, was die Wissenshierarchien, anstatt sie abzubauen – vertieft.

Ein weiterer alternativer Horizont zum in der oben zitierten Passage vorgestellten Bildungskonzept schaffen die Ansätze von hornscheidt (2013), Roßhart (2016), Hauke (2016) und Boger (2019), mit ihrem Ansatz über einen nicht hierarchischen und diskriminierungssensiblen Umgang mit Quellen, Zitaten und einer politischen Sicht auf Wissensproduktionsprozesse. Das bedeutet einerseits die Aufwertung von anderen Quellen als nur der akademischen Literatur, andererseits auch einen Umgang mit akademischen Quellen, der nicht so stark auf Autorität und Obrigkeit basiert. Hier fallen mir als Beispiel die Werke von Schwarzen feministischen Autor\*innen auf, die selbst aufgrund von einiger Positionierung und Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit



machtvollen, rassistischen Universitätsstrukturen diese machtkritische Ebene in ihre Theorien miteinbeziehen. Ihre direkte Erfahrung von rassistischer und patriarchaler Unterdrückung scheint klar zu machen, dass transformative Wissensproduktion gleichzeitig Aktivismus bedeutet. Hier möchte ich als Beispiel nur einige Autorinnen erwähnen, die für mich besonders wichtig sind: hooks, Lorde, Ahmed, Kilomba. So in diesem Kontext Boger: „Die nicht-hierarchisierende Gesprächsform, in der die Theorie nicht über die Praxis, die Philosophie nicht über die Intuitionen der Menschen, die akademische Erziehungswissenschaft nicht über das dreckige Tagesgeschäft des Erziehens gestellt wird, bedarf der Übung und eines Lebenswandels, der sich nicht im akademischen Betrieb abkanzelt. (...) Die Pointe der rhizomatischen Vorgehensweise besteht darin, das Wiedergegebene nicht als ‚Unverständnis‘ zu diskreditieren. Vielmehr gilt es, in einen reflexiven Abstand zu treten, sich von Anderen verfremden und ver\_rücken zu lassen, und zu hören, wirklich zu hören und dann zu beschreiben – ohne Bewertung – was da ‚verstanden‘ wurde. Das auktoriale Beharren aufzugeben bedeutet einen Abstand einzubauen, der aus einem ‚Du hast Judith Butler falsch verstanden‘ ein ‚Es hört sich so an, als zögest du aus der Lektüre Butlers andere Schlüsse für die feministische Praxis als Judith Butlers Text es macht.“ (Boger 2019, 23). Aus meiner Sicht fehlt in Karstens Ausführung diese Ebene einer kritischen Betrachtung davon, wie mit Wissen anders umgegangen werden kann und welche Rolle die Wissensproduktion im Netz der sozialen Machtverhältnisse dabei spielt. Einen weiteren theoretisch-historischen Horizont stellt hier die sozialistische Tradition dar, vor allem die Gedanken zur Bildung und zu Lernprozessen von Gramsci, Luxemburg und Freire, die ich in → Teil eins, Kapitel VI, Punkt 3 vorgestellt habe.

### **2.3.2. Ein avantgardistisches Verständnis von Aktivismus**

Um zu zeigen, wie die Legitimierung von Ausschlüssen in der aktivistischen Bildung mit meinem Verständnis von Aktivismus zusammenhängt, möchte ich mit folgender Interviewpassage beginnen:

Karsten: „Mein persönlicher Ansatz wäre zu sagen, das wäre eher ein aktivistischer Ansatz, dass wenn wir zu den anderen sozialen Milieus, anderen Kämpfen wollen, dann müssen wir dahin gehen und dort als militante Intellektuelle, wie du das nennen willst, müssen wir mitarbeiten. Wir können dort diese Ansätze und Strategien einbringen. Aber dass wir aus sowieso nicht privilegierten und benachteiligten Milieugruppen und Zusammenhängen Leute zu uns bewegen, um zu sagen: da hol ich mir dieses Wissen ab, das ist eine Riesenhürde. Und das funktioniert nicht. Und wenn die kommen würden, würden sie nur feststellen... Das ist toll, dass du so gut Deutsch sprichst und so mitkommst einigermaßen, glaub ich... Also wir hatten letztes Jahr

eine Australierin dabei, die viel weniger gut Deutsch gesprochen hat, sie hat sich aber darauf eingelassen, sie hat sich das gewagt, war auch die ganze Zeit dabei, aber für sie war das total schwer mitzukommen. Obwohl wir uns immer bemüht haben, eine Flüsterübersetzung für sie gemacht haben. Unsere Hürde ist riesig.“ (Transkription 2, 00:57:40)

Es ist mir immer unangenehm, wenn meine Deutschsprachkenntnisse auf diese Weise kommentiert werden. Das hat für mich immer eine ambivalente Bedeutung. Einerseits ist das ein Kompliment, andererseits hat es einen Unterton von: „Du machst das super, aber trotzdem bist du <<die Andere>>.“ Hier wurde ich als eine Ausnahme benannt, die wahrscheinlich „einigermaßen“ mit den Inhalten der aktivistischen Seminare „mitkommt“. Andere Migrant\*innen würden das, so Karsten, nicht schaffen - sogar eine Australierin, die gut Deutsch gesprochen hat, habe das nicht geschafft. Tatsächlich habe ich mich in diesem Seminar manchmal so gestresst gefühlt wie an der Humboldt-Universität. In dem aktivistischen Seminar darüber, wie eine bessere Welt jetzt erkämpft werden kann, fühlte ich mich meistens blockiert und von schnellen Diskussionen überholt, sodass ich an den Diskussionen in großen Gruppen nie richtig teilnehmen konnte. Dieser Kommunikationsaspekt hat mich mehrmals frustriert und irritiert. Das zu ändern und dadurch die Fortbildung für die Menschen inklusiv zu gestalten, zu deren Erstsprache(n) Deutsch nicht gehört, wäre in meiner Wahrnehmung gar nicht so unrealistisch und anspruchsvoll, wie Karsten sich das vorstellt. Es erfordert „nur“ mehr Aufmerksamkeit, mehr Sensibilität für den Sprachaspekt und mehr Offenheit für mehrsprachige Gruppen. Als kontrastierendes Beispiel einer Gruppe, wo Mehrsprachigkeit dank der Sensibilität und dem Bemühen der ganzen Gruppe im akademischen Kontext gut funktioniert hat, kann ich mein Promotionskolloquium bei Profex Lann Hornscheidt nennen. In unserer forschenden Gruppe, in der für einige Teilnehmer\*innen Deutsch nicht eine der Erstsprachen ist, haben wir uns über unsere Promotionsprojekte ausgetauscht und uns gegenseitig beraten und unterstützt. Ich habe die Mehrsprachigkeit der Gruppe als positiv, inspirierend und empowernd erlebt. Daher bin ich der Meinung, dass auch Karstens Kurs in einer internationalen Gruppe effektiv und inspirierend wäre. Aus meiner Sicht fehlt es hier aber an positiver Erfahrung, die einen Horizont einer alternativen, inklusiveren Vision geben könnte. Das macht mir noch stärker bewusst, wie wichtig Erfahrungen – auch in „rein kognitiven“ Prozessen – sind, die hier zum Beispiel eine positive Vision schaffen könnten, deren Mangel ich bei Karstens Bildungskonzept für zentral halte und kritisch betrachte. Stattdessen benutzt er oft die Selbstbeschreibung als „realistisch“.

In der oben vorgestellten Passage bezieht sich Karsten auf das schon erwähnte Konzept des „militanten Intellektuellen“ und interpretiert es als Bedürfnis nach einer ausgebildeten Bewegungsavantgarde, die erst im zweiten Schritt ihr Wissen in einer zugänglicheren Sprache an

andere benachteiligte Milieugruppen übersetzen und weitervermitteln soll. Diese Idee wird in dieser Passage weiterentwickelt:

Karsten: „Aber ich sag gerade für mich, trotzdem, 20 Leute, 25 Leute pro Jahr kriegen diese Modelle mit. Das ist mir viel wichtiger, das sind alles Multiplikator\*innen, und das ist viel geiler, dass wir wenigstens die haben, und die nächste Stufe wäre dann zu sagen: OK, wie kriegen wir jetzt dieses Wissen – wie können wir jetzt dahin gehen, wo wir bis jetzt niemanden erreichen mit diesem Format... Oder dass wir nochmal nachdenken: wie können wir jetzt mit Einzelworkshops dieses Modell nochmal in einer verständlicheren Sprache, oder auch auf Englisch, oder wie können wir das anhand der Beispiele, die jetzt auch... ehmm..... anders benachteiligte Leute oder Leute die kein Abi haben, verstehen können, mit denen in den Prozess gehen. Aber ich glaube das ist was anderes. Was wir jetzt machen ist Bildungsarbeit für Aktivist\*innen, das andere wäre für mich Organising in konkreten Kämpfen. Und das braucht auch eine andere Bildungsarbeit.“ (Transkription 2, 00:57:40)

Um die Art, wie Karsten soziale Ausschlüsse in seiner Fortbildung legitimiert, zu verstehen, ist es nützlich seinen Aktivismusbegriff zu beleuchten. In der Passage bringt er das Konzept von Multiplikator\*innen an, das die Idee von „militanten Intellektuellen“ ergänzt und begleitet. Der Ausschluss von Personen aus der Weiterbildung, die kein Deutsch auf akademischem Niveau beherrschen und kein Vorwissen in sozialen Theorien haben, wird zu einer Opposition zwischen „Bildungsarbeit für Aktivist\*innen“ und „Organising in konkreten Kämpfen“ erklärt. Karsten beruft sich hier auf die Unterscheidung zwischen den Konzepten Aktivismus und Organising. Maruschke definiert in seiner Broschüre über linkes Organising den Begriff Aktivist\*in als „eine Person, die Aktionen durchführt, um sozialen Wandel zu erreichen“, wobei Organizer\*in „eine Person [meint], die andere Personen für eine Organisation gewinnt, um kollektive Handlungsfähigkeit zu erlangen“ (Maruschke 2019, 9). (Nach Maruschke sind außerdem Aktivist\*innen zu einem großen Teil auch Organizer\*innen). Karsten erklärt hier, dass seine Bildungsarbeit sich an Aktivist\*innen richtet. Zunächst wird also das strategische Wissen darüber, wie die Welt verändert werden kann, den akademischen und deutschsprachigen Personen weitergegeben, die es sich am schnellsten und effektivsten aneignen können. Diese Personen würden sich im zweiten Schritt um den gleichen Zugang zum Wissen kümmern und als Multiplikator\*innen ähnliche Kurse für andere Zielgruppen organisieren, wo neben dem Programm auch reflektiert werden würde, wie dieses Programm auf eine verständlichere Weise vermittelt werden könne, sodass die „benachteiligten Leute“ es auch begreifen würden.

In der Passage zeichnet Karsten eine in meiner Wahrnehmung illegitime, diskriminierende Vorstellung, dass sich sozial mehrfach privilegierte Leute mit allgemeinen Theorien zu

gesellschaftlichen Veränderungen beschäftigen, während „die Benachteiligten“ partikuläre Interessen in „konkreten Kämpfen“ vertreten. Das erklärt er für notwendig und gewünscht. Seine Fortbildung versteht er als einen Kurs für aktivistische Expert\*innen, die Avantgarde, die „notwendigerweise“ weiß, Deutsch und akademisch sei. Die Ausschlüsse werden dadurch gerechtfertigt, dass dieses Wissen später von ihnen als militanten Intellektuellen weiter in die Bewegung (in „konkrete Kämpfe“) getragen werde. Das Problem, das Karsten dabei entwarnt, ist der Prozess, die „auf dem Weg“ zum Zweck stattfindet. Statt „den Weg“ als Teil des emanzipatorischen Prozesses zu verstehen, werden im Laufe der so verstandenen Bildungsprozesse Machtverhältnisse reproduziert und Wissenshierarchien verstärkt. Es taucht hier weiter das Problem der Repräsentanz auf – zu „militanten Intellektuellen“ – der Avantgarde der Bewegung – werden dadurch die Menschen, die am wenigsten Diskriminierungserfahrungen haben. Da ich, nach hooks (1994, 2003, 2010) Diskriminierungserfahrungen als zentrale Erkenntnisquelle verstehe, die für soziale diskriminierende Dynamiken und Prozesse sensibilisiert und im positiven Sinne radikalisiert, halte ich Karstens Argumentation und somit seine Bildungsvision für problematisch. Gleichzeitig stelle ich mir die Frage nach den Gründen dafür, dass er so intensiv versucht, die diskriminierenden Konsequenzen seiner Logik entwarzunehmen und nach Legitimität zu suchen. Eine mögliche Hypothese dazu stelle ich im → Teil drei, Kapitel I, Punkt 1.2.

Der Aspekt der Schnelligkeit und Effektivität, auf den ich nochmal ausführlicher in → Teil drei, Kapitel I, Punkt 1.4 eingehe, scheint mir dabei zentral zu sein. Wobei Sara zu Beispiel in ihrer Bildungsarbeit von einer diskriminierungskritischen Reflexion ausgeht und sowohl ihre Zielgruppen, als auch die Zusammensetzung der Teamer\*innen und Arbeitsmethoden darauf ausrichtet, geht Karsten vom Prinzip der Effizienz aus, das alle weiteren Entscheidungen über den Rahmen der aktivistischen Bildung determiniert. Bei Sara ist also der Bildungsprozess ein Teil, und zwar ein zentraler Teil der gewünschten politischen und sozialen Veränderung, bei Karsten ein Weg zum Zweck, der nötige Kompromisse und Abkürzungen und zwar die Wiederholung der Privilegierungs- und Diskriminierungsstrukturen aus dem öffentlichen Bildungssystem und damit auch Wissenshierarchien innerhalb der linken Bewegung rechtfertigt. Das verstehe ich als einen avantgardistischen Aktivismusbegriff, der gleichzeitig mit der Desillusionierung vom Aktivismus verbunden ist, die ich im → Teil zwei, Kapitel II, Punkt 3 erläutere. In der folgenden Passage erklärt mir Karsten, dass er nicht daran glaubt, dass es möglich sei, antidiskriminierend zu handeln und gleichzeitig eine gute Qualität der Bildung aufrechtzuerhalten:

Karsten: „Wir werden das bei dem Kurs der [Name der Weiterbildung] nicht hinkriegen, dass wir mit dem PoC-Prozentsatz wahnsinnig höher liegen. Ich glaube das nicht. Unser einziger PoC jetzt grad ist Peter

[Name geändert] aus Göttingen [Stadt geändert]. Wir haben unsere Kriterien auch bei der Auswahl. Klar, wir sagen auch: wir wollen natürlich geschlechtlich gendermäßig und wir wollen gucken, dass wir nicht nur Deutsche sind, wir wollen auch gucken dass wir nicht nur Akademiker\*innen sind... aber... total schwierig.... [lacht mit Verzweiflung]. Und ich glaube wir sind realistisch genug, dass wir sagen: wir peitschen uns jetzt nicht und sagen: und deshalb dürfen wir das nicht mehr tun, sondern: OK, lass es uns versuchen, aber realistisch... Das ist das, was wir gerade können. Dann lass uns das, was wir gut können, gut machen, das andere nicht vergessen und schauen wie lässt es sich, wie gesagt, Multiplikator\*innen ausbilden. Wie gesagt, das sind alles Multiplikator\*innen, das ist schon großartig.“ (Transkription 2, 00:57:40)

Wie Karsten erläutert, sind „die Kriterien bei der Auswahl“ am wichtigsten. Damit deutet er an, dass die Menge von Kompetenzen, Wissen und Erfahrung für die Teilnahme an dem Kurs entscheidend sein wird. Die Tatsache, dass dieses Argument als Erklärung von Abwesenheit der PoCs angeführt wird, lese ich als ein nicht bewusst gemachtes rassistisches Denkmuster. Zweitens wird hier deklariert, dass das Bildungsniveau im Verständnis der Organisator\*innen einen Vorteil vor der diskriminierungssensiblen Auswahl der Teilnehmenden hat. Das nehme ich als direkte und klare Antwort auf meine Frage wahr, warum die soziale Zusammensetzung der Gruppe so ist: weil sie bei der Planung nicht als ein Teil des Bildungskonzeptes und Bildungsprozesses berücksichtigt wurde. Und wenn keine antidiskriminierenden Handlungen stattfinden, werden Diskriminierungen reproduziert. Wie machtvoll sie sind und auf wie viele unterschiedliche Ebenen sie hineinwirken, zeige ich in → Teil drei, Kapitel I, Punkt 1 wo ich die aktivistische Bildung im Licht der Gouvernamentalitätstheorien darstelle.

Karsten artikuliert in dieser Aussage direkt, dass er die Ausbildung, die er mitgestaltet als Kurs für Multiplikator\*innen versteht. Multiplikator\*innen scheinen hier eine Art von Pionier\*innen zu bedeuten, zu deren „Natur“ es gehört, dass sie besonders bildungs- und sozialstark sind. Dieses Konzept resultiert darin, dass Karsten Diskriminierungen und Ausschlüsse, die bei der Auswahl der Menschen im Bewerbungsprozess stattfinden, im Namen des „gemeinsamen Interesses“ >der< Bewegung für legitim hält. In Karstens Argumentationslinie tauchen dabei zwei Ebenen auf, die ich nötig finde auszudifferenzieren. Die erste Ebene sind die zwei unterschiedlichen Handlungskonzepte: Aktivismus und Organising (zur Definition und Konzept von Organising siehe → Teil drei, Kapitel II, Punkt 4). Bei den beiden Strategien sind vom Prinzip her die Beteiligungsstrukturen unterschiedlich. Aktivismus in Karstens Sinne üben „fitte“, also gut ausgebildete, weit vernetzte und erfahrene Personen aus. Die Idee des Organising besteht darin, möglichst weite gesellschaftliche Spektren zu erreichen und sie in ihrem Alltag zu politisieren und zu organisieren, wobei die Lernprozesse im „gemeinsam-Politik-machen“ stattfinden. Von daher

stellt Inklusivität und Offenheit eine Basis und den Ausgangspunkt des Organisings dar, wobei dies beim Aktivismus nicht unbedingt passieren muss. Wie ich hier beweise – wird Aktivismus ohne bewusste transformative Handlungen zu einem Bereich der Menschen, die die Zeit und die Wissensressourcen dafür haben. In Karstens Logik taucht aber noch eine zweite Ebene auf und zwar die von den unausgesprochenen Annahmen, wer Aktivismus ausüben soll. Hier taucht eine Gleichstellung von bildungsstarken, erfahrenen, „fitten“ Menschen mit ihren *weißsein*, *deutschsein*, nicht behindert sein. Auf diese Weise findet eine Legitimierung von rassistischer Diskriminierung, als auch der Diskriminierung der Menschen mit Migrationshintergrund und/ oder behinderungen im Feld der linken Bewegung und aktivistischer Bildung statt. Da ich behaupte, dass eines der zentralen Ziele aktivistischer Bildung eben die Herausforderung und Transformation der Diskriminierungsstrukturen sein soll, finde ich Karstens Argumentation aus einer linken, diskriminierungssensiblen Perspektive problematisch. Damit stelle ich seine vorläufige Zufriedenheit mit dem Status quo („Das ist viel geiler, dass wir wenigstens die haben“, „Das sind alles Multiplikator\*innen, das ist schon großartig“, „Es ist super, dass wir gerade die Leute erreichen, die wir erreichen“) in Frage. Am Ende des Interviews habe ich Karsten nach den Zweifeln und Herausforderungen in seiner Bildungsarbeit gefragt:

Karsten: „Zweifel an meiner politischen Bildungsarbeit.... Ehm... [langes Nachdenken]. Na ein Zweifel wäre der: Wie können wir aus der Blase raus? Das ist glaub ich die Hauptsache. Es ist super, dass wir gerade die Leute erreichen, die wir erreichen, aber langfristig muss es über dieses Spektrum rauskommen. Aber das ist für mich kein großer Zweifel, sondern das ist eine realistische Selbstkritik, die ich und die anderen dabei haben und die werden wir angehen. Wir werden versuchen das zu ändern. Das ist aber jetzt gerade nicht das Wichtigste.“ (Transkription 2, 01:04:41)

Karsten geht hier nochmal auf die diskriminierende Beteiligungsstruktur in seiner Fortbildung ein und definiert die Situation als eine „Blase“. Er gibt zu, dass sie als Veranstalter\*innen und Trainer\*innen „langfristig über dieses Spektrum rauskommen“ müssten. Er deklariert, dass sie als Team versuchen werden, das zu ändern. Mir ist hier der Widerspruch zu seiner früheren Aussage aufgefallen, dass „es anders nicht geht“. Hier hebt er nochmal seinen Realismus hervor und übt eine (ebenso realistische) Selbstkritik. Er stellt sich selbst als realistisch und pragmatisch dar. Das impliziert seine Kontrolle über die Situation und die Wirksamkeit. Hier wird für mich sein Handlungs-dilemma gut sichtbar. Karsten geht in seinem Bildungskonzept von den Prinzipien der Wirksamkeit und Handlungsfähigkeit aus. In diesem Licht erklärt er soziale Ausschlüsse und die weitere Privilegierung von Mehrfachprivilegierten für legitim und mit den Zielen und Interessen

>der< sozialen Bewegung kohärent. Er erklärt das zur bewussten pragmatischen Entscheidung und Normalität. Was ich aber aus dieser Passage gleichzeitig herauslese ist die Tatsache, dass Karsten sich seines eigenen „Scheiterns“ bewusst ist. Er untermalt seine Verzweiflung mit Lachen. Er will aber nicht scheitern, unsouverän sein, er wendet sich also in ein aktives Erfolgshandeln, das er aber entsprechend bereinigen muss.

Bei Karsten wird diese Strategie besonders sichtbar, ich habe sie aber in anderen Interviews wiedergefunden. Es ist hier also ein bestimmter Typus des Erklärens zu erkennen. Es wäre in diesem Kontext wichtig zu überlegen, was passieren müsste, damit eine transformative, antidiskriminierende Handlung im aktivistischen Bildungsbereich stattfinden könnte. Meinetwegen wäre es nötig, das eigene Scheitern „wirklich“ anzuerkennen und von da aus zu schauen, was nötig wäre, um an den Punkten, an denen man scheitert, weiterzukommen. Einige Inspirationen und Ideen dafür werde ich in → Teil drei, Kapitel II vorstellen.

## **V.BEWEGUNGSINTERNE HIERARCHIEN**

*„How can I dialogue if I start from the premise that naming the world is the task of an elite.“*

*(Paolo Freire 1996, 71)*

### **1.Aktivistische Bildung aus Kreuzberger migrantischer Perspektive**

Im folgenden Punkt möchte ich eine Kontrastierung aus autoethnographischer Perspektive vornehmen und damit die Perspektive erweitern, aus der ich mir die aktivistische Bildung anschau. Ich setzte dabei voraus, dass ich, wenn ich eine andere Linse aufsetze und breiter fokussiere, die Phänomene deutlich und sichtbar werden, die ich aufzeigen möchte. Eine „weitere Fokussierung“ wird in diesem Punkt verschiedene Räume und Kontexte >der< Bewegung bedeuten, in denen ich mich innerhalb der letzten zehn Jahren bewegt habe. Dank meiner persönlichen Erfahrung kann ich ein subjektives Bild >der< Bewegung darstellen, in der meine Zugänge und Möglichkeiten durch meine sozialpolitische Positionierung und mein Privilegienprofil (Boger 2019) determiniert wurden. In diesem Teil der Arbeit behandle ich meine persönliche Erfahrung und subjektive Perspektive als migrantisches Subjekt >der< Bewegung als Erkenntnisquelle in Bezug auf die analysierten bewegungsinternen Hierarchien.

In der Abschlussphase meiner empirischen Forschung habe ich eine Soliparty in einem Berliner Hausprojekt, dem Rauchhaus, in dem ich zwischen 2007 und 2014 sieben Jahre lang gewohnt habe, besucht. Ich habe mich gefreut, nach einer fast zweijährigen Pause alte Bekannte zu treffen und zurück in meine Kreuzberger Welt einzutauchen. Nach zwei Jahren meines Promotionsstipendiums in der Rosa-Luxemburg-Stiftung, meiner Forschung und intensiver Teilnahme an aktivistischen Workshops hatte ich nun eine andere Perspektive auf mein jahrelanges Berliner Umfeld. Auf dieser für mich sentimental Party bin ich mir dessen bewusst geworden, was ich in meinem jahrelangen Umfeld in den radikal linken Berliner Strukturen am meisten wertgeschätzt habe: die Vielfalt. Aus der Kombination von Menschen aus verschiedensten Ecken der Welt und aus verschiedensten sozialen Kontexten entstand für mich eine einzigartige, schöne und inspirierende Mischung. Wir haben oft mit meinen Mitbewohner\*innen aus dem Rauchhaus gelacht, dass das Leben in diesem bunten und lebendigen Umfeld süchtig macht und nicht loslässt – dies hat den Auszug aus dem Haus für die meisten schwierig gemacht. In dieser Zeit habe ich meinen Lebensunterhalt mit der Arbeit in einem linken Laden verdient. Mein damaliges soziales Umfeld würde ich als linke, queere, politisch-künstlerische, internationale Bohème beschreiben. Ich habe in dieser „Szene“ sehr viel Unterstützung und Solidarität erfahren. Aus jetziger Perspektive scheint es mir eine „alternative“ Welt zu sein, in der ich nicht daran gedacht habe, dass ich mit einem Akzent spreche. An meine polnische Herkunft habe ich nur in einem empowernden Kontext gedacht, in Bezug auf gemeinsame antifaschistische Aktionen mit polnischen Aktivist\*innen. In diesem Umfeld gab es auch Personen aus unterschiedlichsten Klassenkontexten. Hier einige Erinnerungen an Personen aus meinem damaligen Umfeld, die ich auf der Party getroffen habe:

Anja (*weiß*, cis-weiblich, queer, deutsch-statisiert, etwa vierzig, ableisiert) - eine Freundin von mir, die ich vor allem mit einem sehr extravaganen *Look*, einem sehr lauten und ehrlichen Lachen, hohem Drogenkonsum, häufigen mehrtägigen Aufenthalten im Technoklub Berghain und dem Engagement im „Kotti und Co“ (Kreuzberger Mieterinitiative gegen Gentrifizierung) assoziiere. Erst vor kurzem hat sie mir erzählt, dass sie es seit Jahren nicht schafft, eine Doktor\*inarbeit in Philosophie zu schreiben, was ihr ein bisschen peinlich sei, weil sie aus einer Familie von berühmten deutschen Psycholog\*innen kommt. Mit Anja treffen wir uns immer in Kreuzberger Eckkneipen, wo sie Stammgästin ist.

Mein Thaiboxtrainer und Sänger in einer bekannten politischen Hiphop-Drum&Bass-Band, Patrick (*weiß*, cis-männlich, deutsch-statisiert, etwa Mitte dreißig, ableisiert) - wenn er keine Thaiboxtrainings für Berliner *grassroots*-Aktivist\*innen leitet und keine Konzerte spielt, engagiert er sich in kleinen Vereinen, die *Second-Hand*-Rollstühle nach Afrika transportieren und dort unter Menschen verteilt werden, die sich keinen Rollstuhl leisten können.



Eine polnische Freundin Marta (*weiß*, cis-weiblich, queer, polnisch, etwa vierzig, ableisiert), die zur polnischen Punkrock-Diaspora in Berlin gehört. Dieser Kreis besteht aus Personen aus Polen, die jetzt ca. vierzig – fünfundvierzig Jahre alt sind und als junge Punker\*innen Anfang der Neunziger nach Berlin gezogen sind. Dort haben sie sich der damals massiven Hausbesetzer\*innenbewegung in Ostberlin angeschlossen und sie mitgestaltet. Die neunziger Jahre waren Zeiten einer intensiven Anwesenheit von polnischen Punker\*innen in Berlin. Mit Freund\*innen aus der „polnischen Crew“ habe ich jahrelang zusammen Aktivismus gemacht. Mit manchen habe ich in dem oben genannten linken Laden und auf Festivals zusammengearbeitet, mit manchen habe ich in unserem Thaiboxclub zusammen trainiert.

In meinem Freund\*innenkreis in Berlin gab es eine große Gruppe von Menschen aus Griechenland. In Berlin lebt eine große anarchistische Diaspora aus Griechenland, die wegen politischer Repression und mangelnden beruflichen Perspektiven aus Griechenland nach Berlin gezogen ist. Viele von ihnen sind Künstler\*innen, beschäftigen sich mit Fotografie, Film, Theater und Tanz.

Meine ehemalige Mitbewohnerin Mariana (PoC, entzweigegendert, queer, schwedisch, etwa vierzig), eine feministische Person aus Schweden, die sich als queer, femme und PoC versteht. Mariana hat auf linken Festivals und Partys Kabarett und Karaoke veranstaltet und besitzt eine Menge extravaganter Klamotten. Ihr Zimmer wurde vor unseren Veranstaltungen im Rauchhauskeller immer zum Kostümverleih.

Mein Ex-Mitbewohner aus einem portugiesischen Dorf, Tiago (PoC, cis-männlich, portugiesisch, etwa vierzig). Er hat in Berlin über zehn Jahre von Arbeitslosengeld und einem Job in einer Theatercafeteria gelebt. Alle im Rauchhaus waren sehr erstaunt, als sich herausstellte, dass er gerade einen Roman geschrieben und einen renommierten portugiesischen Literaturpreis bekommen hat.

Ein ägyptischer politischer Aktivist, Seb (PoC, cis-männlich, queer, ägyptisch, etwa vierzig, ableisiert), der sich in der Berliner Antifa engagiert. Er arbeitet als Türsteher in Berliner Technoclubs.

Mein ehemaliger Mitbewohner Pat – ein Berliner, der eine Baufirma leitet und Baumaßnahmen in Berliner Hausprojekten durchführt. In seiner Freizeit macht er im Keller *Hardtek*-Musik, bastelt mit Metall und organisiert auf Partys einen queeren *Darkroom*.

Mein bester Freund in Berlin, Paco (PoC, cis-männlich, uruguayisch, etwa vierzig, ableisiert), ein Fotograf aus Uruguay. Er spezialisiert sich auf die Dokumentation von Demonstrationen und Konzerten in linken Clubs. Er kann von seiner Fotografie nicht leben und verdient seinen Lebensunterhalt hinter der Theke in einer Kreuzberger Eckkneipe.

Mein ehemaliger Mitbewohner, Arno (*weiß*, cis-männlich, deutsch-statisiert, Mitte dreißig,

ableisiert), Berliner Theatertechniker und Technoliebhaber, der Bühnen für Berliner Theater und linke Musikfestivals baut.

Ein Tätowierer aus Mexiko, Hugo (PoC, cis-männlich, queer, mexikanisch, Mitte dreißig, ableisiert), den ich immer auf Crust-Punk-Konzerten in der Köpi (ehemaliges besetztes Haus und aktuell ein Hausprojekt in Kreuzberg, Zentrum der Berliner Punkrock-Kultur) treffe.

Eine Freundin aus Italien, Laura (*weiß*, cis-weiblich, queer, italienisch, Mitte dreißig, ableisiert), Sexworkerin und Sexwork-Aktivistin, Tänzerin und Wissenschaftlerin, die gerade im Rahmen eines Postdoc-Stipendiums außerhalb von Europa forscht.

Eine polnische Freundin aus der Crust-Punk-„Szene“, Gosia (*weiß*, cis-weiblich, queer, polnisch, Mitte dreißig, ableisiert), die ihre eigene kleine Siebdruckwerkstatt in Berlin aufgebaut hat und als Lebensunterhalt vegan für einen anarchistischen Laden kocht.

Eine Bekannte aus den Thaibox-Trainings, Jess (PoC, cis-weiblich, deutsch-statisiert, Mitte dreißig, ableisiert), Filmemacherin aus Berlin, die gerade an einem Dokumentarfilm über Personen, die in multikulturellen Familien und zwischen mehreren Ländern aufgewachsen sind, arbeitet.

Eine Arbeitskollegin von mir, Kate (*weiß*, weiblich, Trans\*, deutsch-statisiert, Mitte fünfzig, ableisiert), die in den Neunzigern im Prenzlauer Berg ein schwules Wohnkollektiv mitgegründet hat, das bis heute funktioniert und die seit Jahren als Dragqueen eine berühmte Soliveranstaltung in einem Kreuzberger Club mitleitet.

Diese Liste von Personen aus meinem Umfeld ist keine repräsentative Vorstellung einer „Szene“ oder eines Ortes. Ich habe mich entschieden, den Versuch einer solchen beispielartigen und assoziativen Auflistung zu unternehmen, um mir und meinen Leser\*innen transparent zu machen, wie ich die soziale Realität wahrnehme, welche Merkmale meine Aufmerksamkeit lenken und welche Merkmale für mich überhaupt zugänglich sind. Fast all diese Bekannten, die ich oben nur stichwortartig vorgestellt habe, positionieren sich als Antifaschist\*innen und Anarchist\*innen. Subkulturelle *Codes* wie Musikpräferenzen oder eine visuelle Charakteristik (wie Kleidung, Stil usw.), scheinen dabei keine große Rolle zu spielen. In diesem Umfeld gibt es sowohl Menschen, die „alternativ“ (zum Beispiel punkig) oder glamourös aussehen. Für manche wiederum scheint Kleidung als Ausdruck politischer Ansichten gar keine Rolle zu spielen. Der fehlende Dresscode ist auch mit der sozialen Heterogenität der Menschen in diesem Umfeld verbunden (Handwerker\*innen, Künstler\*innen, Akademiker\*innen, Ärzt\*innen usw.) Was mir auf der letzten Rauchhaus-Party aufgefallen ist, war auch die große Altersspanne. Die meisten Personen, die im Rauchhaus Veranstaltungen besuchen, sind zwischen 20 und 55, wobei die größte Altersgruppe wahrscheinlich zwischen 30 und 45 Jahre alt ist. In dieser Umgebung kenne ich auch viele Menschen, die offen mit dem Thema „psychische Gesundheit“ umgehen, von denen ich weiß, dass

sie Depressionen haben oder hatten.

Am nächsten Tag bin ich zum letzten aktivistischen Wochenendworkshop gefahren, den ich im Rahmen meiner Forschung besuchen wollte. Auf dem Weg von der Busstation zur Bildungsstätte habe ich Jens aus Stuttgart (*weiß*, cis-männlich, deutsch-statisiert, etwa fünfundzwanzig, ableisiert) kennengelernt. Er hat vor kurzen ein Studium in politischer Ökonomie abgeschlossen und arbeitet als wissenschaftlicher Assistent an der Uni Malmö. Einige Minuten später kam Susanne (*weiß*, cis-weiblich, deutsch-statisiert, ableisiert) dazu. Susanne hat eine Stelle an der Uni in Frankfurt am Main und beschäftigt sich mit feministischer Ökonomie. Wir kommen etwa eine Stunde vor Seminaranfang an. Wir setzen uns mit den anderen Teilnehmenden gemütlich in die Sonne. Im Gespräch stellt sich heraus, dass Benni (*weiß*, cis-männlich, deutsch-statisiert, ableisiert), der dazu gekommen ist, sich gerade in Kassel für ein Forschungsprojekt bewirbt. Er hat gerade seine Doktor\*inarbeit verteidigt und ist auf Arbeitssuche. Eine weitere Person, Jenni (*weiß*, cis-weiblich, deutsch-statisiert, ableisiert), die aus Köln getrampt ist, war gerade in San Francisco, um sich dort mit anderen Umweltaktivist\*innen zu vernetzen. Sie berichtet uns darüber, die anderen stellen viele Fragen zu dem amerikanischen aktivistischen Milieu. In der Küche treffe ich Meggi (*weiß*, cis-weiblich, deutsch-statisiert, ableisiert), eine Diplompsychologin, die mehrere Initiativen aus dem Bereich Psychologie im Umweltschutz mitgestaltet und Trainerin in Kollektiven ist, die politischen Gruppen psychologische Beratung und Unterstützung anbieten. Sie übt viel Acroyoga und gestaltet politisch-akrobatische Shows bei politischen Protesten. Sie ist ruhig, ausgerichtet und hat eine starke, selbstbewusste Ausstrahlung. In dem Seminar gibt es ausdrücklich einen *Dresscode*. Es gibt einige Personen mit Dreadlocks, einige mit teilweise rasierten Haaren. Die meisten tragen lockere Kleidung ohne Logos (bis auf zwei Personen, die sich – wie sich später herausstellt – als Antifa verstehen. Sie tragen T-Shirts mit großen Adidas-Logos). Den Stil würde ich also als bescheiden und locker beschreiben. Im Laufe des Seminars erfahre ich, dass dort Personen aus dem Bereich Schul- und Hochschulaktivismus, Stadtaktivismus, Antifa und zahlreiche Trainer\*innen aus dem Bereich politische Bildung sitzen. Nach dem Abendessen hatte ich keine Lust, mein Zimmer zwecks weiterer Sozialisierung zu verlassen. Draußen waren zwei lange Tische voll mit Bier, Wasser und Saft trinkenden Menschen. Ich habe zunächst versucht, mich am ersten Tisch dazusetzen und mich dem Gespräch anzuschließen, was mir aber nicht gelungen ist. Ein Dialog mit Personen, die alle Deutsch als Muttersprache haben, erfordert von ihrer Seite ein Bewusstsein, dass diejenigen, für die Deutsch keine Erstsprache ist, mehr Zeit brauchen, um sich auszudrücken. Dafür muss es erstmal einen Moment der Stille geben. Die Regeln müssen anders aufgestellt werden, damit ein fruchtbarer Dialog auf Deutsch mit den Personen, für die Deutsch keine Erstsprache ist, zustande kommen kann. Es hat mich im Laufe des Seminars irritiert und frustriert,

dass Menschen selten darauf geachtet haben. Trotzdem hatte ich nicht genug viel Mut und Selbstbewusstsein, dies zum Thema zu machen und öffentlich anzusprechen. An der Universität wurde von mir erwartet, einer hektischen philosophischen Diskussion auf Deutsch zu folgen und daran teilzunehmen. Ansonsten würde ich manche Seminare nicht bestehen (bei manchen Seminaren war die Teilnahme an den Diskussionen eine der Voraussetzungen, um den Kurs erfolgreich abzuschließen). Am Tisch mit ausschließlich deutsch-statisierten Aktivist\*innen bei dem Seminar in Stuttgart kamen diese unangenehmen und verletzenden Erinnerungen zurück.

Deprimiert wechselte ich später den Tisch. Am zweiten Tisch saß eine Bezugsperson, mit der ich mich von Anfang an gut verstanden habe. Anna, eine deutsch-statisierte PoC Person, wohnt in Berlin-Neukölln, jobbt in einem Bioladen und gibt als Selbstständige Antidiskriminierungsworkshops an Schulen. Anna spricht mich an und informiert mich, worüber gerade gesprochen wird. Die zweiundzwanzigjährige Katha, die Antifa-Stil trägt (glänzende, enge Sportklamotten mit große Adidas-Logos und drei Streifen, große runde Ohrringe), erzählt über eine für sie wichtige Entscheidung, ihren Job beim Bundestag zu kündigen. Sie habe für eine Abgeordnete von den Grünen gearbeitet, jetzt wolle sie zu jemandem von den Linken wechseln. Später kommt ein *Small Talk* darüber auf, aus welchen Zeitungen sich die Personen, die am Tisch sitzen, jeden Morgen politisch informieren, welche Medien OK seien und welche nicht. Kathas Presseschau dauert jeden Morgen von sechs bis acht Uhr, zwei Stunden. Sie informiert sich über Twitter und findet es wichtig, sich immer direkt aus den Medien des Landes zu informieren, in dem das jeweilige Ereignis stattfindet. Sie spricht fließend Englisch, Französisch und Spanisch, von daher hatte sie über die letzten Massenproteste in Paris im französischen *Le Monde Diplomatique* gelesen. Nach dem Thema „Presseschau“ initiiert jemand ein anderes Thema und zwar, wo man sich um Geld für große politische Kampagnen bewerben könnte. Ich verabschiede mich und gehe schlafen; mir reicht das für diesen Tag. Der Abend macht mich unsicher und traurig. Ich bin mit mir selber unzufrieden, dass ich nicht kompetent genug bin, dass ich keinen interessanten Beitrag zu allen diesen Diskussionen geben konnte. Dass ich den Menschen hier nichts anzubieten habe. Ich merke, dass ich mich schäme, dass ich so viele Jahre lang in der Punkrockszene, im Rauchhaus und in einem kollektiven Laden an der Theke „verloren“ habe, anstatt mich auch um meine Karriere zu kümmern und mich um einen Job im Bundestag zu bewerben. Ich fahre traurig zurück nach Berlin und überlege, wieso mein bisheriges Leben so verlaufen ist und warum ich an dem Punkt bin, an dem ich bin. War das wirklich meine bewusste Entscheidung? Habe ich das gewollt? Was will ich jetzt? Was ist mir eigentlich wichtig?

Diese Gedanken und Erlebnisse, die stark in meinem Körper und meiner Emotionalität gespeichert sind, wurden in der Phase der Ausdeutung und Verschriftlichung meiner Forschung sehr

lebendig. Die Konfrontation mit machtvollen sozialen Dynamiken und dem Erkennen der eigenen Position darin, war ein schmerzhafter Prozess. Besonders das Gefühl von Scham und Minderwertigkeit aufgrund meines Akzents und des Fremdheitsgefühls, wenn ich mich in den Gruppen von ausschließlich deutschen hochgebildeten Personen befinde, sind die Aspekte, die für mich schwierig zu benennen und auszudrücken sind. Im folgenden Abschnitt der Arbeit haben sie insofern große Relevanz, als sie eine verkörperte Machtdynamik aus einer subjektivierten, migrantischen Perspektive aufzeigen.

## **2. Die weiße akademische Mittelschicht als privilegierter Teil >der< Bewegung**

In diesem Punkt möchte ich die These näher vorstellen, dass von der aktivistischen Bildung im wesentlichen Teil eine mehrfach privilegierte Gruppe von Menschen profitiert, die ich als Bewegungselite bezeichne. Dadurch findet anstatt der Umverteilung von Ressourcen innerhalb >der< Bewegung eine Verstärkung von Ungleichheit und eine Zentralisierung von Privilegien statt. Als Ressourcen verstehe ich hier Wissen, finanzielle Förderung, Prestige, Kontakte, berufliche Chancen, *empowerment*. Ich möchte mich hier auf den Ansatz von Alberto Melucci beziehen, der in seinen soziologischen Bewegungsforschungen zwischen Personen, die *cultural marginal* und *cultural central* sind, unterscheidet. Die zwei Begriffe stellen eine Klassifizierung der sozialen Positionen von Menschen, die sich in der sozialen Bewegung beteiligen, dar.

Kadir, die auch mit Meluccis Begriffen im „Autonomous Life“ arbeitet, stellt am Beispiel einer Protagonist\*in von ihr das Konzept von „cultural centrality“ vor: „For Maria, finishing her studies has a number of symbolic and material advantages. Education enables two types of mobility: one in the mainstream, allowing for more employment and cultural opportunities, and another that enables the freedom to leave the movement if she chooses. It symbolizes cultural centrality and the ability to make choices and have opportunities in a context with a preponderance of cultural marginal people who are partially defined by their inability to function without the subculture.“ (Kadir 2015, 103) „Cultural centrality“ in >der< sozialen Bewegung bedeutet also, dass dank der erworbenen Bildung und dem sozialen Hintergrund kein Abhängigkeitsverhältnis von >der< Bewegung besteht. Dank der sicheren und souveränen Position wird ein soziales Engagement zu einer zusätzlichen Erfahrung und Kompetenz, die auch im Mainstream wertgeschätzt wird. In >der< Bewegung erworbenes Wissen lässt sich also später im beruflichen Leben verwerten. Dank mangelnder Abhängigkeit von linken Strukturen, hat die kulturell zentrale Person die Freiheit, sich aus >der< Bewegung in dem für sie am meisten entsprechenden Moment zurückzuziehen. Diese Position charakterisiert also soziale Mobilität, Freiheit und Entscheidungskraft. Kadir positioniert

Meluccis Ansatz auch im weiteren Kontext der Bewegungsforschung und erklärt die Besonderheit seiner Theorie folgendermaßen: „The European new social movements approach, in contrast to the American-dominated resource mobilization and political process theories, has been more willing to examine how larger structural issues may attract or hamper individual participation in new social movements. Alberto Melucci and Claus Offe consider how one’s class and social position impact one’s participation in new social movements. Borrowing heavily from Claus Offe (1985), Melucci argues that new social movements are typically comprised of individuals from structurally diverse positions“ (Kadir 2015, 63) Unter „diversen Positionen“ versteht Melucci zwei sozialen Gruppen: „The new middle class or human capital class, that is, those who work in the advanced technological sectors based on information, the human service professions and/or the public sector (particularly in education and welfare), and who have achieved a high educational status and enjoy relative economic security“ (Melucci 1989, 53). Die zweite, marginalisierte Gruppe charakterisiert Melucci folgendermaßen: „These are people in a marginal position in the labour market (e.g. students, unemployed, or peripheral groups such as youth, retired people, middle class housewives). The core group of activists and supporters is to be found in the first group.“ (Melucci 1989, 53) In Bezug auf die Gründe, warum die Personen aus der ersten Gruppe sich sozialen Bewegung anschließen, unterscheidet er zwei häufigste Motive: „New elites, who are motivated to challenge the established elites; and human capital professionals who experience both the surplus of opportunities and the constraints of the system. The profile of the new middle class is that they are well integrated into social activities and institutions such as households and communities. In terms of political and social organizations, the new middle class have experience in more traditional politics and social networks such as voluntary associations, self-help groups, and social welfare organizations.“ (Melucci 1989, 63) Auf diese Weise zeigt Melucci auf, dass die „neue Mittelschicht“ >die< Bewegung mit einer ganzen Reihe von Kompetenzen und Kontakten betritt, die für >die< Bewegung nützlich und hilfreich sind. Diese Menschen, so weiter Melucci, identifizieren sich mit „modernen Werten“ und, trotz ihrer kritischen Position gegenüber dem Mainstream, sind sie gut in die Gesellschaft reintegrierbar: „They relate to essential structures of society from a position of substantial cognitive resources, such as educational achievement, professional skills, and social abilities. Their skills and their <<modern values>> explain how members of this group often easily shift from a position of conflict in relation to <<the mainstream>> to that of <<the counter-elite>>.“ (Melucci 1989, 63)

Die Frage nach den Gründen des Engagements der Mittelschicht in >der< linken Bewegung ist komplex. Es gibt vielfältige persönliche Motivationen dafür. Am Beispiel meiner eigenen aktivistischen Biographie habe ich schon im → Einleitung, Forschungsfragen versucht den Weg

einer Mittelschichtperson in radikallinke Kreise zu beschreiben. Die sozialen Kreise der Aktivist\*innen sind, sofern sie nicht durch Ressourcen aus der Familie abgesichert sind, Prekarisierungsprozessen ausgesetzt.

Die Gruppe von Menschen, die Torsten als „prekarierte Linksradikale“ beschreibt, sind höchstqualifizierte und ausgebildete Menschen, die von Prekarisierungsprozessen, dem Mangel an finanzieller Stabilität, Ausbeutung und niedrigen Honoraren auch persönlich betroffen sind. Das radikalisiert und motiviert zum politischen Handeln. Diese Motivation hat direkt mit ihren existenziellen Lebensbedingungen zu tun. So Melucci dazu: „The structure of the labour market and actual employment conditions are unable to absorb the inflated possibilities created by education. (...) And we can see that the adult system of labour markets, career structures, and professional politics seems incapable of fulfilling the very expectations of flexibility and autonomy which it has nourished through its tolerance of a separate youth culture.“ (Melucci 1989, 54) Melucci beschreibt hier also eine Schicht eines hoch ausgebildeten und qualifizierten kognitiven Prekariat, die sich mit ihren zahlreichen Kompetenzen, sowie der Ablehnung des Kapitalismus >den< sozialen Bewegungen anschließt.

Ein zweiter Grund und eine weitere Motivation des Engagements der Mittelschicht in die linke *grassroots*-Politik sind wertvolle Prozesse des Lernens und Vernetzens in >der< Bewegung. Aktivismus bietet die Möglichkeit der persönlichen Entwicklung und Sensibilisierung. So wird dieser Aspekt bei Louis Maheu erläutert: „The need for individual <<self-realization>> is one of the principal characteristics of contemporary social movements“ (Maheu 1995, 249) Darüber hinaus bringt politisches Engagement Vorteile mit sich, wie eine interessante Umgebung, neue Freundeskreise, einbezogen werden in informelle soziale Netzwerke. Angesichts der Tatsache, dass Entfremdung und Einsamkeit zwei der häufigsten Probleme von Menschen, die in westlichen *welfare states*, mit Privilegien wie einem Pass, sozialer Absicherung und einer finanziell guten und stabilen Situation leben, darstellen, sollte der „*socialising*“-Aspekt nicht unterschätzt werden. Die Teilnahme an einer sozialen Bewegung gibt außerdem moralische Legitimation, „etwas Gutes für die Welt, für die anderen und für den Planeten“ zu tun, was wiederum ein Gefühl von Selbsterfüllung und Selbstermächtigung verleiht. Hamel spricht hier über die Rolle, die die Beteiligung an einer sozialen Bewegung für die Bildung der eigenen und kollektiven Identität spielt. In diesem Sinne ist es eine transformative Erfahrung durch kollektive Handlung: „Collective action is a process constructed by actors who choose to become involved in action with others in order to define their individual and collective identity. In <<complex societies>> where contemporary movements take place, participants focus on the defence of their identity, since they continually need to redefine themselves. The notion of collective identity appears to be the key factor in

explaining the process of mobilization.“ (Maheu 1995, 249) Diese Reihe von Motivationen des linken Engagements verstehe ich als ein wichtiges Feld von Subjektbildung und politischem Vernetzen, als Strategie gegen die Entfremdung der akademisch ausgebildeten Mittelschicht, deren kognitive Arbeit – an der Uni und in der Forschung, in den Firmen am Schreibtisch oder im Graphik- und Webdesign häufig isoliert von sozialen Netzwerken ausgeübt wird.

Als dritten Aspekt möchte ich die beruflichen Vorteile nennen. In einer sozialen Bewegung werden Fähigkeiten erlernt und geübt, die sich im beruflichen Leben verwerten lassen, zum Beispiel im Bildungsbereich, in NGOs, in der Sozialarbeit, Politik, Umweltschutz und Forschung. Durch das Engagement in aktivistischen Gruppen werden Kontakte und Vertrauensverhältnisse mit Menschen geschaffen, die später im beruflichen Bereich wertvoll sein können. In den Workshops, die ich im Rahmen meiner Forschung besucht habe, habe ich viele Personen kennengelernt, die selbst Trainer\*innen in der politischen Bildung sind und die in den Workshops weitere berufliche Kompetenzen erworben haben. Während der informellen Gespräche in den Mittagspausen und am Abend war das Thema, wer – wo – wie arbeitet, wie viel er\*sie verdient und wie sich einzelne Bildungsinitiativen finanzieren, stark präsent. Die Teilnehmenden haben sich darüber ausgetauscht und nach Kooperationen oder Arbeitsmöglichkeiten gefragt. In dieser Hinsicht hatte die Weiterbildung von Jonas, Karsten, Steffi und Torsten gleichzeitig die Rolle eines informellen Austausches und einer Jobbörse für aktivistische Trainer\*innen.

### **3. Der Mittelschichthabitus im aktivistischen Bildungsbereich**

Auf der Basis meiner eigenen Beobachtungen aus der Teilnahme an der Fortbildung möchte ich jetzt die Kompetenzen rekonstruieren, die nötig sind, um an so einer Fortbildung aktiv teilzunehmen. Ich nehme dabei an, dass so eine Rekonstruktion sichtbar machen kann, an welchen Stellen Brüche entstehen, die über Inklusionen und Ausschlüsse bestimmen.

Torsten beschreibt die bei der Fortbildung nötigen Kompetenzen als „sehr hohes Kommunikations-, Sprach- und Sozialvermögen“. Erstens also, werden hohe verbale Kompetenzen erwartet, die dazu nötig sind, wirksam und eloquent zu argumentieren und die eigenen Positionen zu vertreten. Zweitens, da das Seminar auf Personen mit jahrelanger Erfahrung in linken Strukturen zielt, ist der Austausch von eigenen Ideen und Strategien in Bezug auf konkrete soziale Kämpfe erwünscht. Das erfordert sowohl hohe analytische und organisatorische Kompetenzen, als auch die Kenntnis von „Szenecodes“, also von Begriffen und einer Sprache, die in aktivistischen Kreisen verwendet werden und erwünscht sind. Die aktive Teilnahme an solchen Workshops erfordert außerdem die Kompetenz, schnell und entspannt neue soziale Kontakte zu knüpfen, kommunikativ,



empathisch und relativ harmonisch in der Gruppe von linken Aktivist\*innen funktionieren zu können. Die Kommunikations- und die sozialen Fähigkeiten beinhalten auch die Fähigkeit der „Vernetzungsarbeit“. Vernetzung, also das Schaffen neuer Verbindungen, Bekanntschaften und Kooperationen innerhalb >der< linken sozialen Bewegung, wird von den Organisator\*innen als das wichtigste Ziel der Weiterbildung definiert. Der Kurs wird in den Interviews, sowie im Flyer der Weiterbildung als ein Rahmen für eine linke Vernetzung vorgestellt. Hinzu kommen noch ein großes Selbstbewusstsein und souveränes Auftreten.

Kadir spricht hier über „emotional sovereignty“ oder „social autonomy“ im Sinne einer Ausstrahlung als starke, stabile Person, die sich in ihren Positionierungen und emotionalen Zuständen nicht leicht von anderen Menschen beeinflussen lässt. Außerdem wird erwartet, dass ein\*e wirksame\*r politische\*r *campaigner\*in* Kompetenzen im öffentlichen Auftreten und Reden besitzt. Als problematisch haben sich Führungskompetenzen (*leadership*) erwiesen. An einem Punkt des Seminars wird das Konzept einer charismatischen Leader\*in von den Teilnehmenden als kontrovers bewertet und weiter in Kleingruppendiskussionen besprochen (ich gehe darauf genauer im → Teil zwei, Kapitel V, Punkt 5 ein). Alle diese Fähigkeiten und Werte werden in einem langen Sozialisierungs- und Bildungsprozess erworben. Aus ihnen entstehen Verhaltensmuster, die Kadir „hidden codes of middle-class habitus and socialization“ nennt. Sie untersucht, wer sich im Umfeld der Hausbesetzer\*innen in Amsterdam für die Organisation der großen Proteste und Kampagnen zuständig fühlt und in dem Bereich gerne verantwortungsvolle Aufgaben übernimmt. Das, was im deutschen Kontext oft *campaigning* genannt wird, nennt Kadir „strategic manipulation“ und erläutert in diesem Kontext: „Squatters who engage in strategic manipulation often, but not exclusively, are highly educated and originate from middle or upper-class backgrounds because they already possess and feel comfortable in skills such as research, writing, and analytical thinking. Strategic manipulation is not the only area in squatting that requires analytical thinking; other skills, such as acting as a police spokesperson, building, organizing, and breaking also require extensive cognitive ability and social skills.“ (Kadir 2015, 65). Kadir, die hier Bourdieus Konzept des Habitus übernimmt, stellt folgende These, die ich in Bezug auf mein Forschungsfeld plausibel fand: “While performance is movement specific and theoretically accessible to all within the community to reproduce, habitus reflects class, culture and education and hence hierarchy and differential status, which I assert, are taboo to acknowledge transparently in a subculture that claims emancipation from differential status hierarchies.“ (Kadir 2015, 3) Obwohl Kadir einen viel kleineren, subkulturellen Ausschnitt >der< linken Bewegung untersucht (die Hausbesetzer\*innen Szene in Amsterdam), nehme ich das von mir untersuchte Phänomen ähnlich wahr: einerseits sind hier interne Machtdynamiken innerhalb >der< Bewegung zu beobachten, andererseits besteht das

Dilemma darin, dass >die< Bewegung sich hauptsächlich durch Gleichheit und Solidarität auf der Werteebene definiert. Parallel zu dem hohen Bewusstsein in Bezug auf Privilegierungs- und Ausschlussmechanismen, das ich anhand der Interviews schon präsentiert habe, beobachte ich im Umfeld der aktivistischen Bildung nur wenig Reflexion in Bezug auf Hierarchien, Ungleichheit und unterschiedliche Lebensrealitäten innerhalb >der< linken Bewegung.

#### **4.Selbstentwicklung versus reproduktive Arbeit in >der< und für >die< Bewegung**

Um nochmal zum begrifflichen Rahmen der *cultural centrality* und *cultural marginality* von Alberto Melucci zurückzukommen: Die „Mobilität“ bedeutet für ihn die Möglichkeit, in einem beliebigen Moment >die< Bewegung zu verlassen und von ihren Ressourcen (Wohnen in Hausprojekten, soziale Netzwerke, Arbeit in Bewegungsstrukturen, wie zum Beispiel Nacharbeit in den linken Läden) nicht abhängig zu sein. Dies ist ein zentraler Faktor davon, wie die Position der jeweiligen Person innerhalb >der< Bewegung ist, ob die Person kulturell „zentral“ oder „marginal“ ist. „Nicht abhängig von >der< Bewegung zu sein“ bedeutet nach Melucci in der Lage zu sein, auch außerhalb >der< Bewegung, im Mainstream erfolgreich zu funktionieren. Der „gewünschte Moment“ des Rückzugs aus dem Aktivismus passiert beispielsweise, wenn das Gefühl auftaucht, sich in der persönlichen Entwicklung an einem toten Punkt zu befinden, in >der< Bewegung schon alles gelernt zu haben, was zu lernen war und jetzt nur dieselben Prozesse immer wieder zu wiederholen. Manchmal ist das ein Bedürfnis, die gelernten Fähigkeiten auf ein anderes Umfeld oder eine größere Skala übertragen zu wollen. Manchmal ist es auch ein aktivistischer Burnout, manchmal die Veränderung von Lebensprioritäten (zu Beispiel: Kinder, gemeinschaftliches Wohnen und Leben, Arbeit und berufliche Entwicklung). Der Rückzug aus >der< Bewegung findet idealerweise dann statt, wenn keine Energie für soziales Engagement im kollektiven Prozess mehr übrig ist oder wenn die Person merkt, dass es nicht der Bereich ist, für den die Person ihre Energie- und Zeitressourcen nutzen will. Die Menschen, die das Privileg dieser Mobilität besitzen, spielen nach Melucci auch in >der< Bewegung eine „zentrale“ Rolle. Das bedeutet, dass sie einen höheren Status in ihrem Umfeld genießen und Zugang zu Aufgaben, Rollen und Orten >der< Bewegung haben, die nicht nur reproduktiv sind, sondern wo ein intensives Lernen und persönliche Entwicklungsprozesse stattfinden, wie zum Beispiel die Beteiligung an aktivistischer Bildung, oder die Organisation von großen politischen Kampagnen. So Kadir: „Melucci provides insights into why social movement communities can paradoxically serve as both spaces for personal growth and inertia“ (Kadir 2015, 107) Kadir bezieht sich auf den Ansatz von Melucci um zu zeigen, dass die Gleichheit der Hausbesetzer\*innen in einem von ihr analysierten Kollektiv eine Täuschung ist. In

Wirklichkeit ist die Situation und der Status der Besetzer\*innen von ihrer „Mobilität“ abhängig, also der Möglichkeit, in jedem gewählten Moment das besetzte Haus zu verlassen und in den Mainstream einzutreten: „There is a repetition, circularity, and inertia to the social movement subcultural life that is simultaneously comforting, marginalizing, and entrapping. (...) On one level, social movement communities offer opportunities for skill acquisition, identities, and roles for people who are marginalized in the Mainstream. On the other hand (...) it's possible to progress through the different stages of a career in the movement but still be <<stuck>> in the subculture without having acquired the skills to function in the Mainstream.“ (Kadir 2015, 107) Die Bemerkung von Kadir, die sich auf die Hausbesetzer\*innenszene in Amsterdam bezieht, fand ich zutreffend als Beschreibung der Dynamiken in meinem ehemaligen Berliner Hausprojekt, dem Rauchhaus, das ich als Teil >der< autonomen linken Bewegung wahrnehme, wo es im Gegensatz zu den aktivistischen Workshops, die ich im Rahmen meiner Forschung besucht habe, eine bunte Mischung von Menschen aus verschiedensten Orten und sozialen Kontexten gab. So weiter Kadir über die internen Hierarchien in den radikallinken Wohnkollektiven: „There is a tension between marginality and oppositionality in the squatters' community. Oppositionality is a tacit value that requires a habitus of <<autonomy>> to be performed convincingly. Marginality is an unspoken status that should be avoided, because of its dominant presence in the subculture through alcoholism, drug addiction, excess aggression, depression, and an unwillingness or inability to manage the hundreds of minuscule negotiations that constitute daily life in a wealthy, highly bureaucratized, multicultural northern European city with global pretensions.“ (Kadir 2015, 64) Die linke bzw. alternative Szene, die ich in Berlin jahrelang als Rauchhaus-Bewohnerin beobachten konnte, spielt für viele Menschen, die aus verschiedensten Gründen sozialen Ausschlüssen besonders ausgesetzt sind, die Rolle eines Asyls. Da wir im Rauchhaus nur sechzig bis hundertsechzig Euro Miete (je nach Zimmergröße) im Herzen des gentrifizierten Kreuzbergs bezahlt haben, war es möglich von einem Minijob in einer Bar zu leben. Menschen mit einem deutschen Pass hatten außerdem das zusätzliche Privileg, Hartz IV zu beziehen, was bei sechzig Euro Miete und einer Krankenversicherung über das Arbeitsamt ein prekäres, aber entspanntes Leben ermöglichte. Eine Gruppe von etwa 15 Personen (alle *weiß*, cis-männlich, deutsch-statisiert, Handwerker) hatte zur Zeit meiner Ankunft im Haus 2008 schon etwa 10 Jahre lang dort gewohnt. Wenn ich Personen aus meinem damaligen Freundeskreis treffe, erzählen sie, dass diese Menschen „selbstverständlich“ immer noch im Haus wohnen. Ich könnte sie mir woanders auch gar nicht vorstellen. Sie schienen auf „selbstverständliche Weise“ zum Haus dazu zu gehören. In Meluccis und Kadirs Begriffen haben sie nicht die Möglichkeit von “entering the mainstream”: „To remain in the scene is to continue in a safe and boring vein, sheltering oneself from the stresses of Mainstream

life, which often have stricter demands and more transparent hierarchical structures than the squatters' subculture. Yet, hiding in the scene in order to evade such standards in the Mainstream also signifies avoiding challenges which, as Melucci argues, serve to, gauge one's own capabilities, what one is, what one is worth; for this means measuring oneself against the limit." (Kadir 2015, 117). Ich kann mich erinnern, als mein ehemaliger Mitbewohner (*weiß*, cis-männlich, deutsch-statisiert, etwa 28 Jahre alt, Berliner), der zur „kulturell zentralen“ Gruppe gehörte, gerade dabei war, aus dem Rauchhaus auszuziehen. Er ist Theatertechniker und Bühnenmeister und arbeitet aktuell an vielen Berliner Theatern. Er hat eine selbstbewusste, souveräne Ausstrahlung. Er ist gut mit politischen und künstlerischen Kreisen in Berlin, Deutschland und weltweit, sowie in der Clubszene, vernetzt. Beim Auszug aus dem Haus hat er mir erklärt, dass er schon sechs Jahre im Rauchhaus gewohnt hat und dass das für ihn das Limit sei, dass er sich beim Einzug festgelegt hatte. Dank seiner Vernetzung in linken Strukturen in Kreuzberg hat er sofort eine billige Einzelwohnung in Kreuzberg 36 von einem Freund übernommen. Dieses Limit von fünf bis sechs Jahren ist in den Gesprächen mit meinen ehemaligen Mitbewohner\*innen oft als die Grenze benannt worden zwischen denen, die „zum Spaß“ und „zur Unterhaltung“ im Rauchhaus gewohnt haben, weil es „so abgefahren“ sei, und denen, die dort aus Not für viele Jahre geblieben sind. Die zweite Gruppe wurde dabei oft als „die Verpeilten“ beschimpft und als hoffnungslose, gescheiterte Biographien negativ beurteilt. Ich kann mich erinnern, dass ich, als fünf Jahre bei mir vorbei waren und ich keine bezahlbare Wohnung in Kreuzberg finden konnte, Angst bekommen habe, dass ich zu einem der „verpeilten“ Menschen geworden bin. Dass ich aus einer „kulturell zentralen“ Person, einer politisch engagierten Philosophie-Studentin, über so viele Jahre im Rauchhaus zu einer „kulturell Marginalen“ geworden bin. Oft habe ich früher von meinen Mitbewohner\*innen und von Menschen, die die „abgefahrenen“ Rauchhauspartys gerne besucht haben, gehört, dass um dort zu wohnen, „mit einem etwas nicht ganz stimmen muss“. Je länger ich dort gewohnt habe, und je mehr von meinen Bezugspersonen aus dem Haus verschwunden sind, desto beunruhigter war ich, dass ich tatsächlich in einem schwarzen Loch gelandet bin und die Orientierung verloren habe, wie ich dort herauskommen soll. An psychotherapeutische Unterstützung habe ich damals nicht gedacht, weil sie für mich nicht bezahlbar war. Krankenversichert war ich damals auch nicht. Ich hatte damals kein Bewusstsein dafür, dass ich mich in diesem Moment in einer Lebenskrise befand. Das alles kann ich heute aus einer gewissen Distanz betrachten. Mit den Überlegungen von Nazima Kadir, die aufgrund fehlender finanzieller Mittel für ein Leben in Amsterdam die drei ersten Jahre ihres Promotionsstudiums in besetzten Häusern gelebt hat, konnte ich mich beim Lesen gut identifizieren: „It seemed that my life was also suspended and I developed a dread that despite my education and my skills, this state of inertia and confusion could persist unabated unless I made a

drastic change. The line between centrality and marginality appeared very thin and I had the impression that if I continued in this environment, I could easily slip to the side of marginality and get lost.“ (Kadir 2015, 121)

Die Hierarchien zwischen kulturell marginalen und kulturell zentralen Menschen in >der< linken Bewegung werden selten kritisch problematisiert. Die Unterschiede zwischen Personen, die eine Wahl haben, entweder in >der< Bewegung, im Mainstream oder parallel in beiden Feldern zu funktionieren, zu wohnen, zu arbeiten und dort soziale Netzwerke zu haben und zwischen denen, die von den „alternativen Strukturen“ abhängig sind, existieren unausgesprochen und teilweise wahrscheinlich unbewusst. Die Frage nach den Gründen dafür, dass Menschen in „egalitären“, radikal linken Kreisen so unterschiedliche soziale Lagen und Möglichkeiten haben, scheint ein unbequemes Thema zu sein, ähnlich wie in der von Kadir analysierten radikallinken Szene in Amsterdam: „Some squatters talk about the prevalence of cultural marginality in the <<scene>> openly while most avoid the topic because it is uncomfortable to articulate. Ludwic, having squatted for over ten years, said, <<Anyone who has been in the community for a long time has something wrong with them. Everyone. Germaine, me, even you. Don't kid yourself.>> Marina, from Serbia, having squatted in Amsterdam for four years, commented, <<It's hard to tell the difference between rejecting society and being rejected by society>>. Lara, a squatter with substantial squatter capital in that she possesses and masters all squatters skills and runs a successful freelance IT business in the Mainstream, told me <<Not everyone can be autonomous. The scene is full of losers. A lot of people who are losers in society come and find out, hey, I can do this. I can do this well. Maybe it's building. Maybe it's occupying. Whatever. But they are still losers.>>“ (Kadir 2015, 64) Das Wort „losers“ in diesem Zitat erinnert mich an dem mehrmals im Rauchhaus benutzten Begriff „Verpeilte“, das ähnliche, negative und abwertende Konnotationen hervorruft.

Der wichtigste Aspekt der *cultural centrality* ist nach Melucci soziale Mobilität - die Fähigkeit, >die< Bewegung zu einem selbst gewählten Grad und Moment zu verlassen und erfolgreich im Mainstream zu handeln. Diese Mobilität kann, aber muss sich nicht mit den Kompetenzen und Aufgaben in >der< Bewegung überlappen. Wie Kadir am Beispiel der Amsterdamer Hausbesetzer\*innen zeigt, gibt es Personen, deren „Karriere“ in >der< Bewegung lang und vielfältig ist, und alle mögliche Aufgaben umfasst, vom Handwerk und der Baustelle bis zur Koordination von politischen Kampagnen. Die Aufgaben in >der< Bewegung, die sich eines hohen Status erfreuen, geben aber keine Garantie, dass diese Person in der Lage sein wird, die Bewegungsstrukturen zu verlassen und dieselben Fähigkeiten im Mainstream zu verwerten und damit ihren Lebensunterhalt zu verdienen. Die Forschungen von Melucci und Kadir weisen darauf hin, dass die Mobilität vorgegeben ist und mit den Fähigkeiten, die in >der< Bewegung erlernt

wurden, nichts zu tun hat. Relevante Faktoren sind hier nämlich Klasse, und zwar: familiärer Hintergrund, Sozialisierung, ökonomische Lage und Bildungsniveau, also die soziale Privilegierung, mit der die Menschen schon in eine soziale Bewegung eintreten. Diese Klassenprivilegierung wird sich auch in >der< Bewegung realisieren und reproduzieren, gerade deswegen, weil diese Menschen souverän, also nicht von >der< Bewegung abhängig sind. Ihre Teilnahme am Aktivismus wird mit Dankbarkeit und Respekt begrüßt, weil sie mit ihren Kompetenzen freiwillig und aus idealistischen Gründen >die< Bewegung unterstützen. Ihre Unterstützung ist in diesem Sinne uneigennützig, weil sie keine Ressourcen >der< Bewegung benötigen.

„Kulturell zentrale“ Menschen, die verantwortliche Aufgaben in >der< Bewegung übernehmen, bekommen von >der< Bewegung viel Respekt, erleben eine persönliche Entwicklung und bauen ihr soziales Kapital auf, das sie dank ihrer Mobilität später im Mainstream wieder verwerten können. „Sozial marginale“ Personen dagegen können ebenso alle möglichen Aufgaben in >der< Bewegung übernehmen, aber die persönlichen Profite daraus werden nicht gleich sein, wie bei den „kulturell zentralen“ Menschen. Die Arbeit, die in >der< Bewegung geleistet wird, wird die Zugänge zum Mainstream allein nicht ermöglichen. Das resultiert oft in einem Gefühl, von >der< Bewegung ausgenutzt zu werden. Dies wird in der folgenden Aussage eines „kulturell marginalen“ Akteurs in „Autonomous Life?“ von Kadir sichtbar: „He describes himself as drowning in squatting and escaping from life. <<Squatting can become all-consuming. One can spend twenty-four hours helping others out in the name of the cause and because it’s a good thing to do.>> According to Dirk, his focus on squatting prevented him from having a personal life, from developing himself, his own interests, and a sense of who he was. Instead, he focused his energy on learning how to effectively pick a lock or on legal strategies for winning a court case.“ (Kadir 2015, 117)

Wie ich in früheren Kapiteln dargestellt habe, ist aktivistische Bildung sowohl in der gesamtgesellschaftlichen, als auch in >der< Bewegungsskala ein elitärer Bereich, der Mittelschichtkompetenzen und ein hohes Bildungsniveau voraussetzt. Gleichzeitig aber, so wie ich es in meinem etwa zehnjährigen Engagement in der linken Szene in Berlin beobachtet habe, wird ein Arbeiterklassenhintergrund in >der< Bewegung positiv, d.h. als „authentisch“ und „richtig links“ konnotiert. Oft habe ich in Aussagen von bekannten Aktivist\*innen, die „kulturell zentral“ sind, die Behauptung gehört, dass sie aus dem „Berliner Proletariat“ kommen, was hieß, dass sie aus armen Familien kommen, die als junge Alternative in Ostberlin Häuser besetzt haben. Aus meinen Beobachtungen in den Bildungsräumen folgt, dass die Kombination aus Arbeiter\*innenhintergrund und Mittelschichtkompetenzen das meiste Prestige und *cultural centrality* auch im Bereich aktivistischer Bildung gewährleisten. Ein Beispiel, das diese These

illustriert, ist Peter, den ich in der Weiterbildung von Jonas, Karsten, Steffi und Torsten kennengelernt habe. Peter (*weiß*, cis-männlich, deutsch-statisiert, Mitte dreißig) genoss in der Weiterbildung die Position eines „Maskottchens“. Neben dem minimalistischen, bescheidenen und relativ uniformisierten Kleidungsstil der anderen Teilnehmenden ist er mit seinem orthodoxen, oldschool-crustpunkigen Aussehen und Habitus sofort aufgefallen: viele Piercings, einige Dreadlocks in den langen chaotischen, schwarz-grauen Haaren, eine schwarze Lederjacke mit per Hand und weißer Farbe aufgeschriebenen politischen Sprüchen, kaputte schwarze Hosen, schwarze Springerstiefel. Peter hat an verschiedenen Orten in Deutschland in seinem Bus auf Wagenplätzen gewohnt. Er hatte Arbeiterklassenhintergrund, war Tischler und als einzige Person im Kurs definierte er sich als Anarchist. Peter hatte vor, sich auf die Beratung und Mediation für Hausprojekte zu spezialisieren. Er hat in seiner Freizeit Straßentheater gemacht, konnte schön, eloquent und laut vor dem Publikum reden. Öffentliches Auftreten hat ihm offenbar viel Spaß gemacht. Er hatte eine starke Präsenz und eine ausdrucksvolle, selbstbewusste Körpersprache und Gestikulation. Peter hat seine kritischen Meinungen, mit denen ich fast immer einverstanden war, oft laut, scharfsinnig und witzig ausgedrückt. Er hatte keine Hemmungen, laufend unbequeme Bemerkungen zum Kursablauf oder den Kursinhalten zu äußern, was den Seminarablauf geändert und rund um Peters Bemerkungen organisiert hat. In den Pausen stand er beim Rauchen immer in der Mitte der Aufmerksamkeit. Er hat viel und mit einem guten Sprachgefühl geschimpft, viel und laut gelacht. Peter hatte die Fähigkeit, mit jeder Person schnell eine emotionelle Qualitätsebene zu schaffen. Ich fühlte mich in seiner Gesellschaft ebenfalls wohl und gut verstanden. In den Interviews mit den Organisator\*innen und Trainer\*innen der Weiterbildung wurde Peter mehrmals als ein erfolgreiches Beispiel genannt, mehr Vielfalt unter den Teilnehmenden zu schaffen. Auf dem Abschlussseminar wurde von den Trainer\*innen ein witziges Abschiedsritual eingeführt. Als Peter eine kleine Performance zum Ritual hinzugefügt hat, hat Torsten im Flüsterton voller Begeisterung zu Steffi gesagt: „Der ist ja toll!“

Die letzte Trennlinie in den internen Bewegungsdynamiken, die sich mit diskriminierenden Dynamiken „da draußen“ meiner Meinung nach gefährlich überlappt, verläuft entlang der Kategorie „Herkunft“. In meiner damaligen Berliner Fünfer-WG habe ich mit deutschen und schweizerischen Personen gewohnt, die ihr Leben zwischen Berlin, Wien und Zürich führten. Sie waren im kulturellen und akademischen Betrieb tätig. Von dem schweizerischen und österreichischen Einkommen (Lehraufträge, DJ-Sets) konnten sie komfortabel im immer teurer werdenden und gentrifizierten Kreuzkölln wohnen und leben. Für die ganze WG war es der erste Kontakt zu Pol\*innen. Als einer von meinen Mitbewohnern auf einem „WG-Casting“ festgestellt hat, hat es ihn sehr gefreut, mich kennenzulernen, weil er bald ein Technofestival an der deutsch-polnischen

Grenze mitveranstalten wollte. Sein Team war gerade dabei, polnische Menschen, die Deutsch sprechen, in der Berliner linken Szene zu „suchen“, für die Übersetzung und Organisation vor Ort. An diesem Punkt habe ich gemerkt, dass ich dagegen in meiner etwa zehnjährigen Geschichte in Berlin vor dem Einziehen in diese WG keine einzige Person aus der Schweiz kennengelernt hatte, wohingegen ein großer Teil meiner aktivistischen Berliner Freundschaften Personen mit polnischem Hintergrund waren. Mein Aufenthalt in dieser WG, wo meine Mitbewohner\*innen sehr gut in der politischen, akademischen und der Clubszene in Deutschland, Österreich und der Schweiz vernetzt waren, gleichzeitig aber noch keine einzige Person aus Polen in ihrem Freundeskreis hatten, hat mir bewusst gemacht, dass sich unter Berliner Aktivist\*innen soziale Zugänge und finanzielle Situationen voneinander unterscheiden und dass diese Unterschiede unter anderem entlang der Hintergrundgrenzen, hier zum Beispiel: zwischen Ost- und Westeuropa verlaufen.

## **5. Spektakel des Schweigens. Selbstpositionierung, Umgang mit Privilegien und Hierarchien**

An diesem Punkt möchte ich die Selbstpositionierung der Trainings- und Workshopteilnehmenden für Aktivist\*innen, die ich besucht habe, näher betrachten (zur meinen Definition von Selbstpositionierung siehe → Teil eins, Kapitel VII). Ich stelle dabei die Fragen: Wie positionieren sich die Aktivist\*innen, die an den Workshops teilnehmen, selbst? Ist Selbstpositionierung ein integraler Teil des Bildungsangebots? Findet Selbstpositionierung aus der Initiative der Teilnehmenden im öffentlichen Rahmen und in informellen Gesprächen statt? Ist die eigene Position in der Gesellschaft, in >der< linken Bewegung und in der Workshopgruppe überhaupt ein Thema?

Im Workshopseminar über politische Strategien in Stuttgart wurde ein Modell der sozialen Veränderung vorgestellt. In der Theorie wurde eine Gruppe definiert, die Wissen über soziale Prozesse hat, die >die< Bewegung mobilisiert und organisiert und soziale Veränderungen initiiert. Implizit wurde von dem Trainer angenommen, dass zu dieser Gruppe die Menschen gehören, die in dem Raum sitzen. Es wurde der Begriff des „Kaders“ benutzt, der auf viel Widerstand in der Gruppe gestoßen ist. Einige Personen haben das Bedürfnis geäußert, die Relevanz des Begriffs in Kleingruppen zu besprechen. In meiner Kleingruppe habe ich erstmal um Begriffserklärung gebeten, weil ich den Begriff „Kader“ vorher nie gehört habe. Ich habe der Diskussion passiv zugehört, weil ich mich selber von der Frage danach, ob ich mich als Kader >der< deutschen sozialen Bewegung fühle, nicht angesprochen fühlte. Ich habe angenommen, dass mich der Begriff „Kader“ als Polin und als eine Person, die beim öffentlichen Reden auf Deutsch nicht selbstbewusst ist, nicht „bedroht“. Ich habe erfahren, dass der Begriff seinen Ursprung in Ansätzen hat, nach



denen Gesellschaftsveränderung von einzelnen Individuen initiiert wird. Karsten hat „Kader“ als Vollzeitaktivist\*innen und charismatische Persönlichkeiten in einer sozialer Bewegung definiert. In meiner Kleingruppe wurde zunächst die Frage diskutiert, ob sich die in der Gruppe anwesenden Personen selbst als Kader verstehen. Tina, eine Umweltaktivistin, hat festgestellt: „Hier gibt’s schon ein sehr spezielles Klientel.“ Mehrere Personen haben die Meinung geteilt, dass „Kader“ viel mit dem Businesskonzept von Leadership zu tun hat und dass in diesem Sinne diese Weiterbildung eine Art von Leadership-Programm für politische Aktivist\*innen betrachtet werden kann. Es wurden verschiedene Wege vorgestellt, damit umzugehen, zum Beispiel die „Führung“ in >der< linken Bewegung als Funktion und nicht als Identität zu betrachten und einen Rotationsmechanismus einzuführen. Andere Gruppen haben jedoch Zweifel geäußert, ob eine solche Rolle überhaupt rotieren könne. Ein Leader müsse doch eine charismatische Persönlichkeit sein und ausgezeichnet öffentlich reden können. Diese Kompetenzen ließen sich nicht erlernen, besonders Charisma sei doch ein angeborenes Talent, und >die< linke Bewegung brauche charismatische Leader und Vertreter\*innen. Vielleicht wäre es einfacher gewesen die Tatsache zu akzeptieren, dass nicht alle alles in >der< Bewegung machen könnten? Weiter wurde in meiner Arbeitsgruppe die Frage gestellt, ob es nicht widersprüchlich sei, sich gleichzeitig als Ziel zu setzen, Privilegien abzubauen und die eigene Rolle als Kader zu akzeptieren und zu erfüllen. „Inwiefern verstärkt das die Machtdynamiken und die von uns schon besessenen Privilegien?“ - hat Chris, ein Rechtsanwalt und Universitätsdozent aus Leipzig die Frage in die Gruppe geworfen.

Was mir während dieser Diskussion aufgefallen ist, ist das kollektive Subjekt „wir“ und kein Bewusstsein dafür, dass die Teilnehmenden des Seminars trotz vieler Gemeinsamkeiten (Interesse an Sozialtheorien und Engagement in >der< linken Bewegung, studentischer oder akademischer Hintergrund) doch in unterschiedlichen sozialen Lagen sind und nicht gleiche Zugänge zur Führungsrollen in >der< Bewegung haben. Die Aussage über das „ausgezeichnete öffentliche Reden“ hat impliziert, dass diese Rolle von deutschsprachigen, selbstbewussten, eloquenten Personen übernommen werden soll. Die Eigenschaften und Kompetenzen, die dabei vorausgesetzt werden, habe ich davor als Mittelschichthabitus erkannt und benannt.

Diese Aussage zeigt auch, dass den Teilnehmenden diese Ungleichheit innerhalb der Seminargruppe nicht klar war. Das erinnert mich wieder an die Forschung von Nazima Kadir, die in Bezug auf unsichtbare Hierarchien in Bezug auf Klasse über die „Fantasy of classlessness“ im Umfeld von Hausbesetzer\*innen schreibt: „In a community that rejects authority, those who hold it must deny first off, that such hierarchies exist, and second, that they hold positions of authority.“ (Kadir 2015, 81) Kadir zeigt am Beispiel ihres Amsterdamer Forschungsfelds, dass die Ungleichheit und Ausschlüsse in der radikal linken Szene doppelschichtig lokalisiert sind. Erstens: sie sind da.

Zweitens: sie sind ein Tabuthema, was die eventuelle Aufarbeitung und Veränderung unmöglich macht. Gleichheit ist ein zentraler Aspekt der linken Identität. Die Thematisierung von Ungleichheit innerhalb der linken Szene scheint ein besonders schwieriges und sensibles Thema zu sein. In >der< radikal linken Bewegung herrscht nach Kadir die Illusion vom „life motivated entirely by conviction“ (Kadir 2015, 123), wobei es – wie ich früher erläutert habe – sehr vielschichtige Gründe und Bedingungen gibt, die zum politischen Engagement in einer sozialen Bewegung führen (wie Sozialisierung, Bildung usw.). Kadirs folgende Charakteristik einer\*s ihrer Protagonist\*innen finde ich zutreffend als Beschreibung von vielen Personen aus meiner Forschungsgruppe: „Frank had the privilege of two sources of socialization: his upper-middle-class background and the squatters movement. He disliked speaking about his class background, for example, understanding that his father’s profession as an architect marked him as being upper-middle class, a classification that disrupted the overall fantasy of classlessness enforced within the squatters’ subculture. From his family background, he was inculcated into middle-class tastes and habits that enabled a subconscious recognition of affinity and competence in the hierarchy of skills and predispositions of the squatters movement. His cultural capital provided him with a sense of entitlement and confidence to speak and be heard in public settings, particularly the backstage of the squatters’ scene, and to enact an oppositional self which gained him further capital since public speaking and oppositionality are highly esteemed in the squatters’ subculture.“ (Kadir 2015, 90-91) Diese Illusion von Gleichheit und „class blindness“ existiert also parallel zu der Voraussetzung, dass die Personen in >der< Bewegung Mittelschichtkompetenzen besitzen. Das resultiert in einem Tabu und mangelnder expliziter Benennung des Klassenhintergrunds. Ein Mittelschichthintergrund scheint jedoch dabei als Standard vorausgesetzt zu werden. Ein weiterer Standard besteht aber darin, dass darüber nicht gesprochen werden wird. Das gleiche Problem der internen Machtdynamiken, unterschiedlichen Lebenssituationen und deren Tabuisierung wird im Artikel „Beruf und Bewegung. Der Skandal um Aufheben...“ problematisiert: „Die heutigen Bewegungen machen wieder einen öffentlichen Raum auf, um über »Allgemeininteressen« zu debattieren. Aber dass sie ihre eigene soziale Situation nicht kritisieren, sondern eher ideologisieren (»wir sind alle prekär«), macht sie zahnlos. Das hat damit zu tun, dass alle diese Bewegungen »zwei Seelen« haben: Ein Teil ist jung und verfügt über hohe formale Qualifikationen, der andere Teil ist formal wenig qualifiziert und tendenziell von der Entwicklung »abgehängt«“ (Wildcat 96).

Als ich die „Szenecodes“ noch gar nicht kannte und neu in Berlin und im Rauchhaus war, hatte ich kein klares Verständnis von diesen Mechanismen. Ich kann mich aber trotzdem sehr gut an meine unbewusste Anpassung an die unausgesprochenen Regeln erinnern, die ich erst heute besser wahrnehmen und verstehen kann. Ich habe mich mehrmals für meine frühere Warschauer Lebensart

geschämt und war froh, sie verschweigen zu können, weil die Menschen aus dem Rauchhaus keinen Zugang zu meiner Warschauer Identität hatten. Mein Hintergrund ist nämlich: Mittelschichtfamilie, Philosophiestudium, ich habe früher nie in einem besetzten Haus oder einem Hausprojekt gewohnt. In Warschau war ich, seitdem ich zwanzig war, in einer festen, heteromonogamen und relativ klassischen Liebesbeziehung. Im Rauchhaus habe ich selten davon erzählt, obwohl es ein zentraler Teil meines Lebens war. Ich habe befürchtet, als „langweilig“, „konservativ“ und nicht „emanzipiert“ genug beurteilt zu werden. Ich war neu in der Stadt und in der Subkultur. Ich wollte akzeptiert, angenommen und cool sein. Und das bedeutete: das, was mir nicht „radikal“ und „alternativ“ genug schien, zu verschweigen. Erst Jahre nach dem Auszug habe ich mitbekommen, dass ich nicht die einzige war, die an dem Spektakel des Schweigens teilgenommen hat. Nachdem es im Haus zweimal einen Brand gegeben hatte und eine gründliche, anstrengende und teilweise selbstorganisierte Baustelle nötig war, hat sich herausgestellt, dass die Eltern von einigen Mitbewohner\*innen Immobilien bzw. Land besitzen oder gerade gekauft haben, wohin Menschen aus dem Haus in dieser erschöpfenden Situation umziehen konnten. Die Brände und die anstrengende, ständige Baustelle am Wohnort war ein Schlüsselmoment, an dem fast alle Menschen, die andere Möglichkeiten und Ressourcen hatten, aus dem Haus ausgezogen sind. Ich war damals, nach sieben Jahren im Haus nicht nur von dem ständigen Ausnahmezustand – Brandfälle und Baustellen müde, sondern viel mehr noch von den destruktiven und heftigen internen Konflikten, die sich sehr schlecht auf meinen psychischen Zustand ausgewirkt haben. Kurz nach der Entscheidung über den Auszug habe ich eine billige Einzelwohnung in einer befreundeten Berliner Baugenossenschaft bekommen und bin nach dieser Zusage seitens der Genossenschaft sofort ausgezogen. Beim Auszug, in der aktuellen, katastrophalen Wohnsituation in Berlin, in der eine bezahlbare Einzelwohnung innerhalb des Ringes zu finden seit ein paar Jahren fast unmöglich scheint, haben mir wertvolle Kontakte geholfen. Kurz darauf ist in Warschau meine Tante gestorben, die lebenslang schizophreniekrankte Schwester meiner Mutter, um die sich meine Mutter gemeinsam mit einer pflegehelfenden Person aus der Ukraine gekümmert hat. Meine Eltern haben von ihr eine Wohnung im Warschauer zentral gelegenen Viertel Mokotów geerbt. Nach einer gründlichen Renovierung der Wohnung darf ich die Wohnung kostendeckend nutzen. Seitdem wohne ich in Warschau und habe hier eine zum Rauchhaus unvergleichbar komfortable und sichere Wohnsituation.

Mit diesen Reflexionen über Eigentum und Erbschaft will ich Ungleichheit und Differenzen in den Handlungsmöglichkeiten innerhalb >der< Bewegung aufzeigen. Die versteckten Ressourcen im linksradikalen Rauchhauskontext wurden meiner Meinung nach als etwas bloßstellendes und delegitimierendes wahrgenommen und deswegen verschwiegen. Die meisten Personen im Haus

haben sich als Anarchist\*innen bezeichnet oder mit dem Anarchismus sympathisiert. Aus dem Spektrum der Themen und Lebensbereiche, die als politisch verstanden werden, wird aber Privateigentum ausgeschlossen, was mit schweigender Akzeptanz der Szene angenommen wird. Hier ist die Grenze. Die Problematisierung bzw. das Ansprechen von Privateigentum wird als dogmatischer, verbissener und gewaltvoller Akt verstanden, als persönlicher Angriff. Die materielle Absicherung von den Akteur\*innen >der< Bewegung wird auch selten von ihnen initiiert. Meine oben geschriebene Erfahrungen sind eher, dass in der radikal linken Szene Menschen, die mit Ressourcen aus der Familie oder aus ihrem „früheren Leben“ materiell abgesichert sind, darüber schweigen. Dieses Schweigen wird zu einer kollektiven Hypokrisie. Wie ich in früheren Kapiteln gezeigt habe, besitzen die meisten Menschen in >der< linken Bewegung in Deutschland einen Mittelschichthintergrund. Ein ähnliches Phänomen beschreibt Kadir in Bezug auf Amsterdam und nennt das „class shame for banal middle classness“. Sie erzählt folgende Geschichte über einen Protagonisten: „Dominic also carries an air of mystery. As I wrote earlier, he provides almost no information about himself including his age, where he grew up in the Netherlands, his parents’ occupations, his name or even how to spell it. In the squatters’ scene, such secrecy is typical due to leftist activists’ concerns that the state surveils their activities. However, I suspect, that his level of discretion derives from a feeling of class shame. Only after a year of living in the same community and occasionally prodding him, did he reveal his parents’ upper-class occupations to me. Dominic’s guardedness reflects a shame of banal middle classness, or even worse, being upper or upper-middle class among the radical left, and how such a class background somehow de-legitimizes someone from achieving the status of authentic squatter.“ (Kadir 2015, 72)

Die Entnennung der Klassenhintergrundproblematik in der linken „Szene“ und die Illusion der ökonomischen und sozialen Gleichheit erinnert weiter an das Phänomen, das Rita Mae Brown im Kontext amerikanischen Jugendbewegung, der neuen Linken, der Frauen- und Lesbenbewegung der frühen 1970er Jahre als „Abwärtsmobilität“ beschreibt. Wie Weinbach und Kemper (2009) berichten, problematisierte sie: „(...) das Bedürfnis der Jugendlichen aus >höheren< sozialen Klassen (...) mit ihrer Klassenherkunft zu brechen. (...) Gerade als ArbeiterInnentochter bestand Rita Mae Brown auf angenehmes Wohnen, schöne Kleidung und gutes Essen. Sie könnte auf die inszenierte Armut der lieblosen Matratzen auf dem Boden, zerrissene Kleidung, Schmutz und Spaghetti jeden Abend verzichten. Diese Abwärtsmobilität stelle die größte Beleidigung durch Menschen aus der Mittelklasse gegenüber Menschen aus der ArbeiterInnenklasse dar.“ (Weinbach, Kemper, 37-38). Hier wird dasselbe Paradoxon problematisiert, das ich sowohl in Bezug auf die Dynamik in meinem ehemaligen Hausprojekt, als auch im aktivistischen Bildungsbereich aufzeigen möchte: materielle Bedingungen zu ignorieren bzw. für unwichtig zu halten ist ein Klassenprivileg.

Rita Mae Brown hat auch auf die praktischen Konsequenzen solcher Klassenlosigkeit innerhalb der Lesbenbewegung aufmerksam gemacht: wenn die materiellen Ressourcen nicht zum Thema gemacht werden, kann auch potenzielle Umverteilung nicht zum Thema gemacht werden. Nach Brown sollen die Frauen aus der Mittel- und Oberschicht nicht nach ihrem Arbeiter\*innenhintergrund in der Familie suchen, um sich zu legitimieren. Statt aus privilegierter Position sich selber und andere zu überzeugen, dass materieller Besitz schlecht und schamhaft sei, gibt ihnen Brown einen einfachen Hinweis für den Weg der echten Transformation: Verantwortung zu übernehmen, den eigenen klassenbedingten Habitus zu reflektieren und die materiellen (Besitz-), als auch Wissensressourcen mit den Personen zu teilen und sie dadurch zu unterstützen und zu verstärken. Die von Brown vorgeschlagene Klassensolidarität in >der< Bewegung scheint mir aus jetziger Perspektive ein wichtiges und radikales Postulat, das im Kontext von Individualismus und sozialer Vereinzelung genauso (wenn nicht mehr) herausfordernd scheint, wie vor etwa fünfzig Jahren.

Um zu meiner aktivistischen Weiterbildung und deren „Klientel“ zurückzukommen, wollte ich noch eine Szene aus dem Abschlussseminar vorstellen. Eines der zentralen Themen, das bei der Evaluation angesprochen wurde, war die Tatsache, dass es nicht geklappt hat, in der Weiterbildung ein Gemeinschaftsgefühl zu schaffen. Obwohl die Weiterbildung aus zahlreichen Wochenendausflügen bestand, was theoretisch die perfekten Bedingungen dafür geschaffen hat, dass die Gruppe zusammenkommen, tiefes Kennenlernen stattfinden und emotionelle Bindungen entstehen könnten, hat das aus meiner Perspektive nicht geklappt. Dieser Mangel an schönen, wichtigen, verbindenden Momenten mit den anderen Teilnehmenden hat bei mir ein Gefühl von Entfremdung und *weirdness* geweckt. Die Atmosphäre schien mir *strange*... als ob es an Klebstoff zwischen den Teilnehmer\*innen gefehlt hätte. In dem Abschlussseminar hat sich herausgestellt, dass es nicht nur meine Wahrnehmung war. Einige Teilnehmende haben die Enttäuschung über ein mangelndes Gruppengefühl geäußert. Eine Teilnehmerin hat gesagt, dass sie noch nie auf einer aktivistischen Veranstaltung so kurze gemeinsame Abende erlebt habe. Immer hätten sich informelle Abendsitzungen in tolle Partys umgewandelt, die für sie die angenehmsten Momente bei den Workshops gewesen seien. Diesmal sei es nicht so gewesen. Es sei spürbar gewesen, dass die Menschen keine Lust gehabt hätten, noch nach den Seminaren zusammen Zeit zu verbringen. Sie hätten vorgezogen, früh schlafen zu gehen.

Im Abschlussseminar gab es eine interessante Übung. Wie haben uns retrospektiv daran erinnert, wie für uns einzelne Workshopwochenenden waren, welche Assoziationen uns spontan dazu einfallen, wie unsere Emotionen und Gefühle in der Gruppe sich im Laufe der Weiterbildung entwickelt haben. Es hat sich herausgestellt, dass mehrere Menschen sich während des

Einführungsseminars ähnlich wie ich gefühlt haben und zwar verunsichert und überfordert. Ich war unsicher, ob ich in der Lage sein werde, die hohen Erwartungen zu erfüllen. Ein Teilnehmer hat in der Übung einen ähnlichen Gedanken aus dem Einführungsseminar geteilt: „Ich habe mich umgeschaut und ich war verzweifelt. Ich wusste nicht, was ich hier mache“. Diese Unmöglichkeit, ein Gemeinschaftsgefühl zu schaffen, hätte vielleicht etwas mit dieser verunsichernden Atmosphäre zu tun gehabt. Sie erweckte den Eindruck, dass es ein Raum für „aktivistische VIPs“ sei. Meine andere Hypothese greift auf die früheren Ausführungen über „banal middle classness“ zurück. Vielleicht war in der Weiterbildung ein *weißes*, deutsch-statisiertes, Mittelschichtsprivileg einfach zu sehr sichtbar und dadurch karikiert und peinlich? Vielleicht lag dieses kollektive Unbehagen daran, dass der gewöhnliche Mechanismus, in aktivistischen Kreisen den Mittelschichthintergrund und Privilegien nicht transparent zu machen und sich die Linke als gleich und solidarisch vorzustellen, nicht mehr aufrechtzuerhalten war? Für Aktivist\*innen, die dorthin kamen, um effektive Antidiskriminierungsarbeit zu leisten und um für eine gerechtere Welt zu kämpfen, war diese spektakuläre Abwesenheit der in Bezug auf *race*, migrantische Herkunft, Klasse, *be\_Hinderung*, Entzweigenderung unterprivilegierte Menschen vielleicht einfach zu herausfordernd, damit die gewöhnlichen Selbstwahrnehmungs- und Erkenntnisstrukturen aufrechterhalten werden könnten.

## **VI.AUSSCHLÜSSE IM ZUGANG ZUR ARBEIT ALS AKTIVISTISCHE TRAINER\*IN**

Wie in → Teil zwei, Kapitel III, Punkt 2 gezeigt ist die Tatsache, wer unterrichtet, eine bedeutende Tatsache, die Machtverhältnisse widerspiegelt. Hier ist nämlich die Frage relevant: Wer hat Zugang zu dieser Arbeit, der sozialen Rolle der Bildnerin in der Gesellschaft und der Position von aktivistischer Trainer\*in innerhalb >der< linken Bewegung? Da die Organisation von Fortbildungen, sowie die Leitung von Workshops und Trainings schon eine Position von Autorität darstellte Torsten voller Begeisterung, die das Vertrauen und die Legitimierung der Teilnehmenden gewinnen muss, wird die Tatsache, wer unterrichtet dafür relevant sein, wer teilnimmt. Mehrfach unterprivilegierte Menschen werden ungern nochmal die diskriminierenden Erfahrungen machen, dass als Autoritäten fast ausschließlich mehrfach privilegierte Menschen auftreten. Die Ergebnisse meiner Forschung weisen darauf hin, dass es aber mit wenigen Ausnahmen die Realität in der aktivistischen Bildung ist (siehe z.B. → Teil zwei, Kapitel III, Punkt 3). Sara stelle ich in diesem Kontext an mehreren Stellen meiner Arbeit als Kontrastfall vor. Sara war die einzige aktivistische Trainerin, die ich interviewt habe, die Migrationserfahrung hat, Deutsch mit einem Akzent gesprochen hat und als Lesbe geoutet war. In Saras Verein werden nur cis-weibliche und nicht

binäre Personen mit Migrationserfahrung angestellt und die Bildungsangebote richten sich an Personen mit Fluchterfahrung. Im Interview hat mich Sara mehrmals darauf aufmerksam gemacht, wie wichtig ihre eigene Positionierung in ihrer Arbeit sei und wie entscheidend sie für einen vertrauensvollen und freundschaftlichen Umgang mit ihren Teilnehmer\*innengruppen sei. In diesem Kontext und in Hinblick auf die Konsequenzen für die Gruppenzusammensetzung und die Dynamik zwischen den Workshopleiter\*innen und Teilnehmenden lohnt es sich kurz die Frage in den Fokus zu nehmen, was eigentlich die unmittelbare Gründe dafür sind, dass in der institutionalisierten aktivistischen Bildung fast ausschließlich mehrfach privilegierte Menschen als Organisator\*innen und Trainer\*innen tätig sind.

## 1. Geld

Im herrschenden kapitalistischen System sind der Zugang zu finanziellen Ressourcen, gut bezahlten Arbeitsstellen, materieller Sicherheit, sowie Besitz von Erbschaft zentrale Aspekte, durch die sich die Aufrechterhaltung von Macht, Privilegien und Ausschlüssen realisiert. Das betrifft sowohl >die< Bewegung, als auch den aktivistischen Bildungsbereich. Im folgenden Punkt werde ich mich auf die Position von Sara beziehen, die die Möglichkeit beruflicher Beschäftigung mit aktivistischer Bildungsarbeit für ein Privileg der Menschen hält, die sich das finanziell leisten können.

Eine formelle Ausbildung ist zwar keine Voraussetzung, um aktivistische Workshops und Weiterbildungen zu organisieren und als Trainer\*in zu leiten. Von zehn Trainer\*innen, die ich interviewt habe, haben sechs formelle Ausbildungen abgeschlossen. Die anderen vier haben alles „Learning by doing“ (Zitat aus dem Interview mit Micha) und durch informellen Austausch mit anderen Bildungskollektiven gelernt. Dieser informelle Austausch und informelles Lernen findet besonders im Bereich der *grassroots*-Bewegung statt, wie zum Beispiel in kleinen anarchistischen, kapitalismuskritischen oder queerfeministischen Bildungskollektiven und Gruppen. Viel aktivistische Bildung findet auf den großen Sommercamps und Festivals statt, die sich als Teil linker Strukturen verstehen (z.B. das Klimacamp im Rheinland, das Fusion Festival, das Move Utopia oder die Degrowth Sommerschule). Auf diesen Veranstaltungen herrscht eine offene und freundliche Atmosphäre, in der ein informeller Austausch über Bildungsinhalte und -methoden stattfinden kann.

Aktivistische Bildungsarbeit hat sich aber über die Jahre dennoch professionalisiert. Entsprechende Professionalisierungsprozesse waren oft die Folge einer Entscheidung, aus der politischen Bildung einen Beruf zu machen. In der Folge belegten die Aktivist\*innen oft formelle

Ausbildungen, Weiterbildungen und Kurse, in denen spätere Workshopinhalte (zum Beispiel Mediationstechniken, öffentliches Reden, Rhetorik, Gewaltfreie Kommunikation, Umgang mit Gruppendynamik), aber auch Wissen darüber, wie diese Inhalte am besten weiter vermittelt werden können, angeeignet werden konnten. Diese Ausbildungen, obwohl politische Bildungsarbeit ein relativ prekärer und schlecht bezahlter Beruf ist, sind teuer und für viele Freiberufler\*innen unbezahlbar. Sara, gefragt nach den größten Herausforderungen der linken Bildungsarbeit, hat mir über die finanzielle Seite der beruflichen Qualifizierung in diesem Feld folgendes geantwortet:

Sara: „Es wäre toll, wenn Fortbildungsangebote nicht so wahnsinnig teuer wären. In Berlin ist das Angebot sehr groß. Fast zu groß, aber klar, das ist ein Markt. Aber das ist alles unbezahlbar. Hätte ich nicht die Möglichkeit gehabt über Jahre kostenlose Fortbildungen zu besuchen, als ehrenamtliche Mitarbeiterin von der Stadtverwaltung in Torino in Italien, hätte ich mich nie soweit methodisch entwickelt, bis ich sagen kann: OK, ich bin jetzt sehr methodisch sicher, ich will aber jetzt die Methode vergessen. (...) Bildungsarbeit ist eine Arbeit, man braucht Werkzeuge, man braucht eine berufliche Reflexion, man braucht eine Rollenreflexion und dann irgendwann... nachdem du 10 Jahre lang an deinen Abläufen herumgeschraubt hast und sie perfektioniert hast, kannst du sagen: ich will ohne Ablauf arbeiten. Ich arbeite jetzt ohne Ablauf. Für mich stehen die Menschen im Vordergrund und nicht mein Ablauf. Aber wenn du so anfängst und sagst: ich arbeite ohne Ablauf, das ist eine Katastrophe. Und für diese ganze Professionalisierung gibt's hier viel mehr Angebote als in Italien, für so... sagen wir, informelle Bildungsarbeit, aber die sind alle wahnsinnig teuer. Die stehen alle auf dem freien Markt. Also weißt du? Drei, vier Tausend Euro... Ich frag mich die ganze Zeit, wer das kann... Also für mich kommt das nicht in Frage. Obwohl ich finde, dass es total interessant wäre, ich bin überhaupt nicht fertig mit Lernen. Aber ich bin fertig mit Bezahlen.“ (Transkription 4, 01:26:42)

Sara glaubt, dass sie ihren aktuellen Job als Bildnerin in Berlin lediglich ihrem Aufenthalt in Italien verdankt, wo sie zahlreiche Ausbildungen abgeschlossen hat und Qualifikationen erworben hat, die von der Stadtverwaltung finanziert wurde. In Berlin, wo ähnliche Angebote „auf dem freien Markt“ stehen und kommerzielle Preise haben, könnte sie sich diese bei ihrem aktuellen Lohn im Bildungsbereich nicht leisten.

## **2.Sprache**

Als nächstes möchte ich den Aspekt von Sprache thematisieren. Alle Bildungsangebote, die ich im Rahmen meiner Forschung besucht habe, haben auf Deutsch stattgefunden und bis auf Sara wurden sie von Personen geleitet, die Deutsch als Erstsprache sprechen. Aus der Recherche, meinen Beobachtungen und aus den Interviews wird also sichtbar, dass die Personen, für die Deutsch keine



Erstsprache ist, haben einen erschwerten Zugang zu diesem beruflichen Bereich, selbst wenn sie alle nötigen Kompetenzen und Erfahrungen für die Arbeit als Trainer\*in besitzen und sehr gut oder fehlerfrei Deutsch sprechen. Im Workshop haben wir eine Übung gemacht, die von einer Teilnehmenden eingeleitet wurde, sodass Sara auch teilnehmen konnte. Die Übung kam aus der Tradition des Theaters der Unterdrückten. Eine Person sollte zunächst eine Geschichte erzählen, die für sie besonders schwierig oder schmerzhaft gewesen war. Danach erstarrte die Person zu einer bewegungslosen Figur und die anderen vier, fünf Personen, mit denen die „Figur“ in der Gruppe gewesen war, stellten gemeinsam die emotionale Welt der Person dar. Dadurch konnte die Person quasi „sich selber hören bzw. sehen“ und von den anderen symbolisch das bekommen, was sie damals in dieser schmerzhaften Situation gebraucht hätte. Als Sara dran war, teilte sie eine Geschichte, auf deren Basis wir später eine Szene aufgebaut haben. Die Geschichte war die Folgende (ich rekonstruiere aus dem Gedächtnis): „Ich bin gerade aus Italien nach Deutschland gezogen. Ich habe ein paar Jahre in Berlin gelebt, danach war ich wieder für ein paar Jahre in Italien, wo ich politische Bildungsarbeit gemacht habe. Ich hatte zahlreiche Ausbildungen in dem Bereich. Als ich meinen ersten Job in der politischen Bildungsarbeit bekam, war ich sehr glücklich, aufgeregt, aber auch gestresst. Aus meiner Bewerbung ging nicht explizit hervor, dass ich Ausländerin bin. Als ich meinen ersten Workshop leitete, kam meine deutsche Chefin mit in den Raum hinein. Ich kann mich sehr gut daran erinnern. Sie wollte sich kurz eine Schere ausleihen. Und dann hörte sie mich zum ersten mal *live* sprechen, mit meinem italienischen Akzent. Ich werde nie ihr Gesicht vergessen. Das war eine Mischung aus Empörung, Wut, Abscheu und Vorwurf, so als ob ich sie belogen hätte. Bis jetzt habe ich manchmal Alpträume von dieser Szene.“ Diese Erzählung von Sara weist darauf hin, dass akzentfrei Deutsch zu sprechen als vorausgesetzter Standard gilt, um im institutionalisierten Bereich politischer Bildung in Deutschland arbeiten zu können, auch wenn es sich eben in den Bildungsangeboten um Fragen von Rassismus und Migrantismus handelt.

In Bezug auf andere Diskriminierungsformen; alle von den zehn von mir interviewten Trainer\*innen, die innerhalb der aktivistischen Bildung arbeiten, waren alle cisgeschlechtlich, *weiß*, hatten einen akademischen Hintergrund und waren ableisiert. Micha, gefragt nach den von ihm in seinem Arbeitsumfeld bemerkten Diskriminierungsmechanismen, ist auf den Aspekt der Sprache eingegangen, der gleichzeitig auch mit der in → Teil drei, Kapitel I, Punkt 1.3. thematisierte „eingebaute[n] Trägheit“ institutionalisierter Organisationen zu tun hat. Als ich mich zum Beispiel um mein Promotionsstipendium bei der Rosa-Luxemburg-Stiftung beworben habe, habe ich mich gewundert, warum es nicht erlaubt war, sich auf Englisch zu bewerben, obwohl es in Deutschland so viele ausgezeichnete junge Forscher\*innen aus der ganzen Welt gibt, die auf Englisch arbeiten.

Die Tatsache, dass der Antrag (inklusive Promotionsexposé) entweder auf Deutsch verfasst oder übersetzt werden muss, schließt die meisten Personen aus, für die Deutsch keine Erstsprache ist. Mein Antrag hatte insgesamt achtzig Seiten, deren Übersetzung viel zu teuer gewesen wäre, besonders angesichts der Tatsache, dass die statistische Chance, dass ich das Stipendium bekam, bei etwa zehn Prozent lag. Das ist auch schade für die Stiftung, die dadurch die Chance verliert, ein weltweites Netzwerk von linken Forscher\*innen aufzubauen. In Michas Verein, der sich zum Ziel setzt, ein breites aktivistisches Netzwerk zu bauen, gibt es auch nur die Möglichkeit, Anträge auf Deutsch zu stellen. Der Grund dafür ist einfach: die Menschen, die im Verein eingestellt sind, sprechen weder Englisch noch andere Fremdsprachen. Eine Reform hier würde für sie bedeuten, dass entweder ein anderes, oder zusätzliches Personal angestellt werden müsste. So Micha dazu:

Micha: „Das heißt nicht, dass wir in der Stiftung nicht reflektiert welche Diskriminierungsmomente wir haben, aber ich glaube wir müssten uns schon ehm... überlegen, wie kommen die Leute zu uns, warum kommen die Leute zu uns oder warum kommen sie auch mal nicht zu uns. Was gibt es für Zugänge... Und ein Zugang ist natürlich die Antragstellung, der muss auf Deutsch sein, weil wir einfach Gremien haben, die... die nicht gut Englisch sprechen... Wir versuchen aber, an solchen Stellen dagegen zu steuern, zum Beispiel 2015, als dieser „Sommer der Migration“ war, ne? (...) da haben wir gesagt, gut, dann darf man ab jetzt auf Englisch Anträge stellen und sie müssen sie dann übersetzen. Oder auch das Thema Übersetzung ins Englische auf den Treffen (...) Also wir versuchen schon uns diesen Problemen zu stellen ehm... aber... Ja. (...)“ (Transkription 5, 01:01:50)

In Michas Aussage wird der Kontrast zwischen dem zwangsläufig internationalen Kontext politischer und antidiskriminatorischer Arbeit und den Anstellungsstrukturen seiner Stiftung, in der Deutsch als einzige Kommunikationssprache gilt, auch für die Personen, die finanzielle und Lernangebote der Stiftung in Anspruch nehmen wollen.

### **3. Keine diskriminierungssensible Anstellungspolitik**

*„Bodies stick out when they are out of place“  
(Sara Ahmed 2012, 46)*

In dem Interview mit Birgit sind wir indirekt auf das Thema mangelnde diskriminierungssensible Anstellungspolitik eingegangen. Als Antwort auf die Frage nach Herausforderungen in aktivistischer Bildungsarbeit hat sie mir eine Liste von von ihr wahrgenommenen Ausschlussmomenten erzählt. Der Kontext der Erzählung war folgender: ihr

Verein würde gerne die *weiße* Perspektive an sich als eines der Seminarthemen problematisieren. Da aber im Verein nur *weiße* Personen als Trainer\*innen arbeiten und in den Seminaren auch fast ausschließlich weiße Leute sitzen, hätten sie keine Legitimation dazu.

Birgit: „Das heißt, da sehe ich voll auf jeden Fall eine große Hürde und eine total problematische, weil wir auch dann, grade wenn es darum geht, was sind die Probleme und was sind vielleicht auch die Lösungen einfach auch total stark eine weiße Perspektive reproduzieren, ne? Uns ist das voll ein Unding, nicht weiße Perspektiven mitzuthematisieren, wir sind dann aber immer als weiße Personen in der Situationen sagen naja... Wer bin ich jetzt das darzustellen. Also ich spreche jetzt für Menschen, die hier aber nicht die Möglichkeit haben oder nicht die Chance haben das selbst zu tun. Und eigentlich wäre es viel besser, dass sie das wären [lacht], aber ja, das ist eine schräge Rolle. Genau, also einerseits die „Wer spricht da eigentlich? - Ebene“, ehmm... ich finde das immer noch ganz schwer zu greifen, warum genau das so ist. Es gibt bestimmt voll gute Forschungen dazu.“ (Transkription 8, 00:38:02)

Was mir in Birgits Aussage problematisch erscheint, ist ihre Problemdefinierung. Das Problem, das Birgit anspricht, ist die Tatsache, dass sie keinen antirassistischen Ansatz aus nicht weißer Perspektive als Bildungsinitiative anbieten können, obwohl sie das gerne tun würden. Der Grund dafür ist die mangelnde Legitimierung aufgrund des *weiß*sein des Teams. Eine Problemdefinierung, die ich zutreffender fände, wäre das Ansprechen der Tatsache, dass Birgits Verein keine PoCs als Trainer\*innen einstellt. Nötig finde ich an dieser Stelle auch eine selbstreflexive Frage: warum? Das könnte aber zu einer schmerzhaften Auseinandersetzung mit internalisiertem Rassismus führen. Die PoCs haben auch anscheinend an Seminaren von Birgits Verein kein Interesse, weil sie die Bildungsangebote nicht in Anspruch nehmen. In meiner Wahrnehmung hat das direkt mit dem Widerspruch zu tun, dass antidiskriminatorische Inhalte von einem ausschließlich weißen, also diskriminierenden Team vermittelt werden, was rassistisch diskriminierte Menschen als eine Wiederholung oppressiver Machtverhältnisse empfinden.

Kuria (2015) knüpft an die diskriminierende Anstellungsstruktur im Kontext des strukturellen Rassismus an. Sie erklärt, dass die Assoziation von intellektuell machtvollen Positionen mit *weiß*sein stark verinnerlicht und normalisiert wird, was ein Teil und ein Reproduktionsmechanismus von Rassismus sei: „*weiße* Menschen sind überrascht, Schwarze Menschen im Kontext elitärer oder intellektuell machtvoller Räume zu sehen. Warum? Anstatt diese Menschen als Menschen zu respektieren, wird oft angenommen, dass diese Schwarzen Menschen >außergewöhnlich begabt< sein müssten, um überhaupt erst diese Orte des Einflusses oder Privilegs besetzen zu können. Die Auffassung der >außerordentlichen Intelligenz< beruht auf der Annahme, dass der Status Quo, der Normalfall, ein anderer sei. Die Schwarze Person und Person of Color, die

in dieser Machtdynamik gefangen ist, wird als Token gelesen, als Ausnahme, da die *weiße* Person die unausgesprochene und nicht markierte Norm ist. >Normalerweise< seien eben *weiße* Menschen in diesen Positionen zu finden.“ (Kuria 2015, 61). Diese Normalisierung könnte auch ein möglicher Grund dafür sein, warum es auch im aktivistischen Bildungsbereich - sogar dem, der sich stark auf die Rassismusproblematik fokussiert - Schwarze Trainer\*innen fehlen. Es handelt sich hier also um Position, Status und Zugang zur Arbeit, die als elitär gilt, und stark akademisch geprägt wird, was ich in → Teil zwei, Kapitel III, Punkt 2 und 3 anhand meiner Interviewpassagen ausgeführt habe.

Die Frage nach der Anstellungsstruktur ist also wieder die Frage danach, wer Zugang zur Arbeit in intellektuell machtvollen Räumen hat. Diese Frage kann auch durch die Filter betrachtet werden, die Ahmed (2012) in ihrer rassismuskritischen Analyse von Diversitätsinstitutionen in der Hochschulbildung anbietet. Sie macht auf einen unsichtbaren und schwierig identifizierbaren Mechanismus aufmerksam, durch den rassistische Diskriminierung unterschwellig durchgesetzt und fortgeführt wird und zwar – auf den Aspekt, den ich als „Sympathie und Zuneigung“ beschreiben würde. So Ahmed dazu: „An institutional logic can be understood as kinship logic: a way of 'being related' and 'staying related', a way of keeping certain bodies in place. Institutional whiteness is about the reproduction of likeness. (...) Institutions are kinship technologies: a way of 'being related' is a way of reproducing social relations. They also function to generate what we might call likability“ (Ahmed 2012, 38). In diesem Kontext betrachtet Ahmed „recruitment functions as a technology for the reproduction of whiteness“ (Ahmed 2012, 38). Ihre Analyse trifft auf meine Eindrücke und Intuitionen zu, dass die Diskriminierung und der Ausschluss auf einer subtilen Ebene von „nicht passen“ stattfindet. Wenn ich den Raum betrete, in dem meine Anwesenheit die vorhandenen Normen herausfordert, spüre ich das sofort in meinem Körper. Gleichzeitig lässt sich diese subtile Politik leicht durch eine scheinbar politisch und ethisch neutrale Sprache legitimieren. In diesem Kontext fand ich schon am Anfang meines Deutschlernens den Ausdruck „Ich komme mit ihm/ihr einfach nicht klar“ beunruhigend autoritär. Der Ausdruck enthält nämlich die Voraussetzung, dass der gerade deklarierte Ausschluss und die Ablehnung einer gewissen Person keine weitere Begründung braucht. Im Kontext von sozialen Diskriminierungen ist der auf Sympathie basierende Ausdruck nicht mehr so „unschuldig“. Wenn ich die einzige Immigrantin in einer Gruppe von 30 deutschen Personen bin, und die Gruppe „kommt mit mir nicht klar“ - hat das vielleicht auch etwas mit meinem migrantischen Hintergrund zu tun? Dass ich die „Codes“ nicht kenne, die Witze nicht verstehe und „anders ticke“? Im Licht von Ahmeds Analyse können solche Feststellungen, die unbegründete Sympathie bzw. einen Mangel an Sympathie deklarieren, einen diskriminierenden Doppelboden und praktische Konsequenzen für die berufliche, finanzielle sowie soziale Lage der Personen haben, die „einfach so“ keine Sympathie wecken: „Note that there is an

invitation in proximity – to become more alike, to acquire a better likeness. The word 'comfort' suggests well-being and satisfaction, but it can also suggest an ease and easiness. Comfort is about an encounter between bodies and worlds, the promise of a „sinking“ feeling. If white bodies are comfortable it is because they can sink into spaces that extend their shape. To inhabit whiteness as a nonwhite body can be uncomfortable: you might even fail the comfort test. It can be the simple act of walking into the room that causes discomfort.“ (Ahmed 2012, 40) Diese psychologischen, interpersonalen Aushandlungen und Dynamiken haben auch Einfluss darauf, wer zur Kooperation in ein Projekt eingeladen wird, wem eine Arbeit angeboten wird und wer dabei nicht berücksichtigt wird.

## TEIL DREI

### LEINIGE GRÜNDE FÜR DIE EXKLUSIVITÄT AKTIVISTISCHER BILDUNG

*Viele staats- und marktkritische Zusammenhänge, Kollektive und soziale Bewegungen werden von diesen partizipatorischen Regierungstechniken in ihrem Kern berührt (...) Kurzgefasst bedeuten Ziele wie Autonomie, Freiheit oder Eigenverantwortung nicht (mehr automatisch) einen Widerspruch zu äußeren Zwängen oder Herrschaft, sondern sind ein neoliberaler Modus ihrer Ausübung.*

*(Rico Rokitte 2019, 40)*

In diesem Kapitel möchte ich den Versuch unternehmen, die oben problematisierte fehlende Diversität im Bereich der aktivistischen Bildung zu interpretieren und einige Thesen über mögliche Gründe dafür vorzustellen. Die Problematiken, die auf die Gründe der Ausschlüsse in der aktivistischen Bildung verweisen, habe ich in drei Kategorien geteilt. Die erste sind Phänomene, die Subjektbildung und Verschiebungen in Subjektformationen betreffen. Den theoretischen Rahmen dieser Überlegungen bilden hierbei Gouvernamentalitätstheorien. Im Zweiten Kapitel werde ich zu den Gruppendynamiken in den aktivistischen Workshops und Trainings übergehen. Zuletzt werde ich meine Aufmerksamkeit den organisatorischen und inhaltlichen Rahmen der aktivistischen Bildungsangebote schenken. In dem Teil meiner Arbeit arbeite ich sowohl mit meinen Interviews,

als auch mit Theorien von hooks, hornscheidt, Kadir und Bourdieu.

## **1. Die aktivistische Bildung im Licht der Gouvernamentalitätstheorien**

### **1.1. Das theoretische Instrumentarium der Gouvernamentalitätstheorien**

Den Einstieg in die gouvernementale Sicht auf aktivistische Bildung möchte ich mit einer Anlehnung an Gramsci beginnen, dessen Analyse meiner Meinung nach an mehreren Punkten auf eine ähnliche Problematik hinweist, wie die Gouvernamentalitätstheorien. Nach Gramsci besteht die pädagogische Artikulation von Hegemonie in der wachsenden Bedeutung erzieherischer Initiativen des Staates. Merckens erklärt in seinem Text „Hegemonie und Gegen-Hegemonie als pädagogisches Verhältnis. Gramscis politische Pädagogik“, dass Bildung sich, neben den repressiven Zwangsapparaten, in den bürgerlichen Gesellschaften mittels staatlicher und zivilgesellschaftlicher Institutionen zu einem wesentlichen Moment hegemonialer Regierungstätigkeit verdichtet. (Merckens 2006, 9) Das hängt mit Gramscis Staatsverständnis zusammen, in dem das Bildungssystem, neben der Polizei und den staatlichen Bildungsinstitutionen eine zentrale Rolle bei der Verwaltung, Regierung und Machtaufrechterhaltung spielt. Wie Merckens Gramscis Staats-Pädagogikkonzept weiter zusammenfasst: „Das heißt, in Gramscis Politikverständnis greifen Staat und Zivilgesellschaft ineinander, ihre Unterscheidung ist seines Erachtens rein methodisch zu begründen, jedoch nicht analytisch gerechtfertigt.“ (Merckens 2006, 9) Dieser Ansatz von Gramsci lässt die vielfältige Verwicklung von verschiedenen zivilgesellschaftlichen Initiativen und Organisationen im staatlichen Diskurs, seiner Logik und seinen Interessen verstehen, auch von denen, die sich dem Staat kritisch positionieren. Den politischen und sozialen Status quo versteht Gramsci als einen Zustand des Konsenses, wobei der Konsens die Interessen der Herrschenden und des Staates vertritt. Um die Akzeptanz der Beherrschten zu erhalten, muss der Staat zum Konsens „erziehen“ und die Gesellschaft davon überzeugen, die aufgezwungenen Interessen als eigene wahrzunehmen. Die Erziehung zum Konsens findet über die Vermittlung von politischen und gewerkschaftlichen Vereinigungen, sowie Privatinitiativen der führenden Klasse statt. Für die soziale Bewegung der Unterdrückten bedeutet das, dass eine Gegenhegemonie mit eigenen pädagogischen Mitteln generiert werden muss. Der politische Kampf der Arbeiter\*innenklasse (was ich für meinen Forschungskontext als: alle diskriminierten sozialen Gruppen übersetze) braucht also seine eigene „Erziehung“ um Gegenhegemonie herzustellen und dadurch die Handlungsfähigkeit und das Entscheidungsrecht über sein eigenes Leben zurückzugewinnen. Das bedeutet, dass der Kampf um die Befreiung auch den Kampf um herrschende Diskurse bedeutet und sich im Bereich

der Wissensproduktion, Pädagogik und Subjektbildung abspielt und darin besteht, den Unterdrückten die Werkzeuge zu geben, die es ihnen erlauben werden, die eigene Situation zu erkennen und sich intellektuell von den Herrschenden unabhängig zu machen. Gramsci wollte damit eine Hegemonie zerstören, um eine andere zu schaffen, von daher ist sein Verständnis von Hegemonie und Macht nicht unbedingt negativ besetzt. Wie Merckens bei seiner Analyse von Gramscis Pädagogikprojekt betont, „[muss] jede gesellschaftliche Gruppe, die nach Regierungsmacht strebt, [...] ihr Handeln darauf ausrichten, führend in die Gesellschaft zu wirken - und Gramsci richtet diese politische Anforderung ja gerade an die emanzipatorischen Kräfte, die nach eigener Hegemonie streben – dann bedeutet das ja zunächst einmal, dass auch ein Emanzipationsprojekt, auf dem Gegenüber von Führenden und Geführten zu gründen ist.“ (Merckens 2006, 15) Für die politische Analyse bedeutet das, dass es erstmal notwendig ist, die Tatsache anzuerkennen, dass es überhaupt Regierende und Regierte gibt, und dass der gesellschaftliche Status quo von den Regierten bestimmt wurde und in deren Interesse wirkt. Gramscis Analyse davon, wie der Staat durch vielfältige diskursive Verwicklungen in die Zivilgesellschaft hineinwirkt und dadurch die Herrschaft ausübt halte ich für an die aktuellen Ansätze zur Gouvernamentalität anschließbar.

Der Begriff der Gouvernamentalität greift auf Foucault und seine Vorlesungen am College de France in den Jahren 1978 und 1979 zur „Genealogie des modernen Staates“ zurück. (Pieper, Rodríguez 2003, 7). Mit dem Begriff Gouvernamentalität „hat er die strukturelle Verstrickung zwischen der Regierung eines Staates und den Techniken der Selbstregierung in modernen okzidentalischen Gesellschaften bezeichnet. Diese Verstrickung zwischen Staat und Bevölkerungssubjekten kann als der politische wie auch ökonomische Paradigmenwechsel hin zur okzidentalischen Moderne verstanden werden.“ (Lorey 2012, 39) Ein zentraler, integraler Teil dieses Paradigmas sei die Individualisierung der Subjekte. Die Individualisierung ermöglicht die okzidentale, liberale Regierung des Körpers und des Selbst einer/s Jeden. (Lorey 2012, 42) Dank der Individualisierung wird die Illusion der Selbstregierung der Subjekte hergestellt. Die Individuen nehmen sich selbst als souverän wahr und behaupten, auch die Kontrolle über eigenes Prekärsein zu besitzen. (Lorey 2012, 42) So erklärt Lorey weiter dazu: „In dieser Hinsicht ist das moderne >freie< Individuum dazu gezwungen, sich durch machtvollen Selbstverhältnisse derart mitzuproduzieren, dass es seine Arbeitskraft gut verkaufen kann, um leben, immer besser leben zu können, das heißt, um das Prekärsein zu reduzieren.“ (Lorey 2012, 44) So fasst Lorey Foucaults Auffassung von Selbstregierung zusammen: „Die >>Künste des Regierens<< - wie Foucault Gouvernamentalität auch genannt hat – bestehen in modernen Gesellschaften also nicht in erster Linie darin, repressiv zu sein, sondern in >nach innen verlagertes< Selbstdisziplinierung, in einer Weise der

Selbstbeherrschung, die stets auch der Regulierung des >eigenen< Prekärseins dient.“ (Lorey 2012, 44-45). Auf diese Weise werden die Vorstellungen genährt, dass die Individuen frei sind, authentisch, souverän und selbstbestimmt handeln. Diese gouvernementalen Macht- und Herrschaftsverhältnisse sind auch gerade deswegen nicht leicht wahrzunehmen, da sie häufig als souveräne, als eigene, freie Entscheidung, als persönliche Einsicht daherkommen. ((Lorey 2012, 47-48) Die aktuellen, westlich-kapitalistischen Diskurse der scheinbar autonomen Individuen drehen sich also um die Fragen: Wer bin ich und wer will ich werden? Wie kann ich mich verwirklichen? Die Subjekte fühlen sich also persönlich dafür verantwortlich, wer sie sind, wie sie wahrgenommen werden, welchen Beruf sie ausüben und wie viel sie verdienen und behaupten, die eigene Identität, und die soziale und finanzielle Lage steuern zu können. So ist der Begriff der Selbstverantwortung im Zuge neoliberaler Umstrukturierungen zum Lieblingsbegriff in der neuen Tradition der liberalen Technik der Selbstregierung geworden ((Lorey 2012, 47-48).

Gouvernementalitätstheorien bieten produktive Ideen für die Analyse davon, wie die Beteiligung in der Gesellschaft stattfindet und verhandelt wird. Dabei soll vor allem, wie Rokitte (2019) anmerkt, einer veränderten staatlichen und kapitalistischen Praxis besondere Beachtung geschenkt werden. Mit dem seit 20 Jahren stattfindenden Übergang vom Fordismus zum Post- oder Nachfordismus kam es nämlich zu einer Veränderung der damit verbundenen Strategien der Neoliberalisierung: „Stärkung des ökonomischen Wettbewerbs, der Konkurrenz und der Marktzurichtung – auf die subnationale bzw. lokale Mikroebene. Verkürzt formuliert stellen diese Prozesse der Internationalisierung, Lokalisierung und der Steuerungsaufgabe des bisherigen Nationalstaatskonstrukts eine Form des postfordistischen Krisenmanagements dar.“ (Rokitte 2019, 35). Es hat also gleichzeitig eine wirtschaftliche Neustrukturierung stattgefunden und es wurden neue, dazu passenden Formen des Regierens entwickelt und zwar: „Ein Großteil der Staatstätigkeiten bzw. des parlamentarischen und bürokratischen Entscheidungshandelns findet heute in neuen und zugleich begrenzten «Arenen der Aushandlung» mit den Bürger\*innen statt. Hier spielen externe und nichtstaatliche Akteure eine entscheidende Rolle. Staatliches Handeln reduziert sich bei dieser neuen «Politik der Partnerschaft» somit zunehmend auf Aufgaben der Moderation, Kooperation und Vernetzung zwischen staatlichen, para- und nichtstaatlichen Organisationszusammenhängen und Akteuren.“ (Rokitte 2019, 35-36). Wie Rokitte weiter erklärt, wird damit die Ausgestaltung von Politik immer stärker zivilgesellschaftlichen Netzwerken überlassen, in denen einzelne Gruppen und Unternehmen ihre Interessen vertreten. (Rokitte 2019) Das beschreibt Rokitte als neue, „partizipative“ Machtpraktiken und in Anlehnung an Foucault erklärt sie, dass es sich dabei nicht nur um Formen des Zwangs handelt, sondern nun eine mittelbare Form der Anleitung und Führung hinzukommt. (Rokitte 2019) Die neue Art des Machtausübens



besteht also darin, keineswegs die „klassische“ Disziplinierung und Bestrafung anzuwenden, sondern in möglichst großem Ausmaß das (Selbst-)Regieren an die Bürger selber zu übertragen.

Als ein gutes Beispiel davon können die von Rokitte genannten staatlichen Programme wie die „Soziale Stadt“ dienen „in denen mit neuen liberalen und offenen Regierungstechniken experimentiert sowie mit dem Versprechen von Freiheit und Wahlmöglichkeiten geworben wird.“ (Rokitte 2019) Statt Disziplin bekommen die Bürger\*innen also die „Freiheit“, den städtischen Raum nach eigenen Vorstellungen und Wünschen umzugestalten. Im Endeffekt, durch die Verbesserung der Lebensqualität in dem Viertel werden die Quartiere aufgewertet und damit die finanziellen Interessen der Investoren und des Stadtmanagements erreicht. Zugleich wird durch eine solche Verteilung und Demokratisierung der Gestaltung der städtischen Räume gespart, da kein Gewaltapparat, wie die Polizei, miteinbezogen und bezahlt werden muss. Die Bürger\*innen werden damit zu ihrer eigenen Regierung, sie fangen an, sich selbst zu regieren. Damit diese unsichtbare und subtilere Form von Machtausübung möglich ist, muss es jedoch in den Bereich der Überzeugungen, Werte und Selbstvorstellungen der regierten Subjekte eingreifen. Marianne Pieper und Gutiérrez Rodríguez Encarnación sprechen in ihrem Buch „Gouvernementalität. Ein sozialwissenschaftliches Konzept in Anschluss an Foucault“ über „die Verkopplung von Machtformen und Subjektivierungsprozessen (...), bei denen Selbsttechnologien (Selbstregierung) und Machttechnologien (Regieren durch andere) als ineinandergreifende Praktiken gedacht werden. (...)“ (Pieper, Rodríguez 2003, 8) In diesem Zusammenhang kommt es zu einer Verschiebung der Souveränität weg vom Zentrum der Macht hinein in die Individuen: „Der Souverän scheint im Neoliberalismus mit den Untertanen verschmolzen zu sein, die Untertanen haben sich das Handeln des Souveräns zueigen gemacht.“ (Pieper, Rodríguez 2003, 11) Diese neue Form von Machtausübung greift also tiefer und umfassender in die Identität und das Leben der Menschen ein als jede Regierungstechnik jemals zuvor. Das Regieren und die Führung werden hier also dezentralisiert und auf verschiedene Ebenen wie Politik, Ökonomie, aber auch Moral, Kultur und Subjektformationen verteilt: „Die Frage des Gouvernementalitätskonzepts lautet also, wie Körper, Dinge, Emotionen und Gedanken von den Machtmechanismen durchdrungen sind, aus denen sie zugleich erwachsen.“ (Pieper, Rodríguez 2003, 10) Foucault spricht hier von „Vertuschung“, und es ist wohl eine der bedeutendsten ideologischen Leistungen liberaler Gouvernementalität: „die anhaltend als Paradox wahrgenommene Ambivalenz zwischen Ermächtigung und Unterwerfung.“ (Lorey 2012, 49). Je mehr das Subjekt von der eigenen Handlungsfähigkeit und Verantwortung überzeugt ist und je mehr es versucht, sich selbst zu regulieren, desto stärker und effektiver wird die Machtausübung, die die Form des Selbstmanagements annimmt. Mit dem Begriff der Gouvernementalität hat Foucault eine analytische Achse zur Verfügung gestellt, mit der die

Technologien der Macht in ihrem Zusammenspiel mit kollektiven und individuellen Subjektivitäten in den Blick genommen werden können. (Pieper, Rodríguez 2003, 11) Das Thema, die sich an dieser Stelle aufzwingt, das ich hier jedoch lediglich signalisieren möchte, um zu meinem Kontext der aktivistischen Bildung überzugehen, ist die Frage danach, wie es der Macht gelingt, Teil des Handelns und des Begehrens der Subjekte zu werden, beziehungsweise deren Handeln vorzustrukturieren. Zu untersuchen wäre weiterhin, welche Logik am Werke ist, die einen scheinbaren Konsens zwischen staatlichen Führungstechniken und dem Handeln der Subjekte herstellt. Johannes Wilhelm stellt in diesem Kontext in seinem Text „Politische Bildung und Neoliberalismus: Neue Subjektivierungsweisen“ fest: „Der Tatsache (...), dass Fremdzwänge zu Selbstzwängen werden, ist eher nicht durch reine Bewusstwerdungs-, Wissens- und Lernakte oder moralische Ansprüche zu begegnen. Schließlich hat sich die Formel vom <<Fordern und Fördern>> sowohl im bildungs- wie im arbeitsmarktpolitischen Diskurs als Regel durchgesetzt und stellt damit einen direkten Zugriff auf die Individuen dar.“ (Wilhelm 2012, 255). Wilhelm macht weiterhin darauf aufmerksam, dass im aktuell in Deutschland herrschenden neoliberalen Paradigma Eigenverantwortung, Selbstverfügung und Selbstmanagement die Hauptkategorien der Selbstbilder der Subjekte darstellen, was wiederum politische Konsequenzen hat: „So werden gesellschaftliche Konflikte nicht als Kämpfe um die Einrichtung der Gesellschaft verstanden, sondern dem Individuum überantwortet. Dies führt tendenziell sowohl zu Überforderung als auch zu Entpolitisierung. Kämpfe um Arbeitszeit z.B. werden zusehends weniger und es setzt sich ein Verständnis durch, dass jede\_r innerhalb ihres\_seines Projektes für das individuelle Zeitmanagement und die definierten Kompetenzen selbst verantwortlich ist. Nicht die Arbeit und die Anforderungen sind zu viel, sondern der persönliche Umgang mit den eigenen Ressourcen zu schlecht.“ (Wilhelm 2012, 254). Das bedeutet, dass die gouvernementale Machtform die Gestaltung von einem kollektiven Bewusstsein und einer Identität, beispielsweise von prekären Arbeiter\*innen, oder von Rassismus oder Migrantismus Betroffenen, viel schwieriger macht, weil die Subjekte sich selber als Unternehmer\*innen ihres eigenen Lebens wahrnehmen, die selber an ihrer prekären bzw. benachteiligten Lebenssituation „schuld“ sind. Diese Internalisierung von Herrschaft und Unterdrückung macht die kollektive Organisation und Durchführung von Widerstand viel schwieriger.

Ich bin davon ausgegangen, dass es in meinem Forschungskontext wichtig ist, aktivistische Bildung im Licht dieser Logiken zu betrachten und zu schauen, was die Veränderung der Art des Regierens für den Bereich der informellen Bildung bedeutet. Da informelle Bildung sowohl finanziell als auch institutionell mit dem staatlichen System verwoben ist, lohnt es sich in Gramscis Sprache die Frage zu stellen, wessen Hegemonie in der politischen Bildung verwirklicht wird?

Handelt es sich dabei um die Aufhebung des Herrschaftsregimes, oder wird informelle Bildung eher zu einer von vielen subtilen Formen der Aufrechterhaltung von Macht? Und darüber hinaus – was sind die Interessen der Subjekte, die die aktivistische Bildung gestalten und an ihr teilnehmen? Wer sind diese Subjekte und was wollen sie? Im folgenden Kapitel werde ich einige Aspekte der Handlungen und Positionen der Akteur\*innen des aktivistischen Bildungsbereiches im Licht des Gouvernamentalitätsansatzes vorstellen.

## **1.2. Verschiebungen in den Subjektformationen der radikal Linken**

*Doch die Gesellschaftlichkeit von Wissensproduktion (...) ist, gerade bezogen auf den Kontext politischer Bildung, durchzogen von Widersprüchen; wobei die Überantwortung dieser Widersprüche hin zur Gesellschaft in Ohnmacht mündet, hin zum Individuum aber in Überforderung.“*

*(Johannes Wilhelm 2012, 254)*

### **1.2.1. Destabilisierung der Selbstwahrnehmung als kompetent im Bereich der aktivistischen Bildung**

In den folgenden drei Punkten werde ich anhand meines empirischen Materials die Verschiebungen in den Formationen der Subjekte vorstellen, die an aktivistischer Bildung teilnehmen bzw. nicht teilnehmen, was ich in meiner Forschung als Problem definiere. Am Anfang möchte ich kurz darauf eingehen, was ich mit diesem Begriff meine. Das Subjekt betrachte ich hier nach Wilhelm (2012) als ein Produkt der Macht und der gesellschaftlichen Verhältnisse, das untrennbar mit diesen verwoben ist. Die Essenz des Subjektes wird dabei der Prozess des Werdens: „Im Werden liegt die Bedeutung des Subjektbegriffs, nicht im Ergebnis oder einem dem Werden vorausgehenden Willen, und zwar auf zwei Ebenen: der Unterwerfung (Subjektivation) unter die gesellschaftlichen Normen und Verhältnisse und der notwendigen Anstrengung von Aneignung, Sprechen und Handeln innerhalb dieser Verhältnisse.“ (Wilhelm 2012, 255). Mit Verschiebungen in Subjektformationen verstehe ich also die Prozesse der Umgestaltung der Selbstwahrnehmung, der Definition der eigenen Position und Rolle, sowie die Auseinandersetzung mit eigenen Wünschen und Interessen in dem komplexen Netz von diskriminierenden sozialen Strukturen, die homologisch in die aktivistische Bildung hineinwirken und dem Handeln innerhalb >der< linken Bewegung, mit

ihren in der sozialistischen Tradition verankerten Werten und Vorstellungen - über eine alternative gesellschaftliche Form und über die eigene Rolle im Prozess der angestrebten gesellschaftlichen Transformation.

Mit Steffi und Torsten haben wir uns viel über die möglichen Gründe dafür unterhalten, dass nur eine relativ homogene Gruppe von privilegierten Menschen in ihrer Fortbildung erreicht wird. Steffi und Torsten reflektierten folgendermaßen über die Barrieren, die Veränderungen in Bezug auf die erreichte Personengruppen schwierig machen:

Torsten: „Interessant sind die Diskussionen, die es in [Name der Stiftung] regelmäßig gibt. Es werden immer diese Gruppierungen identifiziert, die man nicht erreicht, die aber eigentlich relevant wären für die politische Linke, wie Abgehängte, Migrant\*innen, Leute aus dem ländlichen Raum... Da wird dann immer gefordert, dass die Stiftung diese eigentlich mehr ansprechen müsste. Aber von der Art und Weise wie die Angebote gestrickt werden, würde ich sagen, ist das strukturell augenblicklich gar nicht denkbar, weil dann müsste man wirklich grundlegend etwas ändern. Da müsste man mit ganz anderen Formaten arbeiten.“

Ich: „*Und vielleicht in anderen Sprachen auch, weil für die meisten ist akademisches Deutsch eine sehr große Hürde...*“

Torsten: „Auf jeden Fall. Also ein Freund von mir hat einfach mal ein Vorschlag gemacht... Ehm... es wäre sinnvoll gerade jetzt im Zuge der Migrationsdebatte seit drei Jahren, wenn die Stiftung einfach mal Sprachkurse anbieten würde, nicht weil die schon an sich politisch wären, sondern weil darüber die Leute überhaupt aus anderen Kontexten mal Kontakt mit der Stiftung bekommen würden. Aber genau bei solchen Ideen müsste man die ganze Struktur und den ganzen Personalstand [Name der Stiftung] umstellen. Weil die Leute, die hier arbeiten, sind dazu einfach nicht qualifiziert. Also wenn man hier zum Beispiel yyh... sozial schwache Jugendliche ehmm... in Neukölln erreichen wollte, genau, dann müsste man vielleicht auch mal mehr mit Hiphop-Workshops und so da irgendwas machen, was die wirklich interessiert und was mit ihrer Lebensrealität zu tun hat... Ich könnte das nicht. Da bin ich nicht qualifiziert. Und die meisten meiner Arbeitskolleg\*innen könnten das auch nicht. Bei uns fängt es schon an, wenn es um sowas wie E-Learning geht. Dass es da eigentlich niemanden gibt, die mit neuen Technologien Bildungsangebot hier groß machen kann. (...) und alle reden immer davon, man müsste hier diese E-Learning Arbeit machen, aber das kann keiner.“ (Transkription 6, 00:28:49)

Hier formuliert Torsten einen Druck bzw. eine Erwartung seiner Bildungsarbeit gegenüber, dass unterprivilegierte Gruppen adressiert und einbezogen werden sollen. Er zählt hier auf: „Abgehängte, Migrant\*innen, Leute aus dem ländlichen Raum“. Soweit ich seine Aussage verstehe, kommen diese Erwartungen sowohl intern, seitens anderer Stiftungsmitglieder\*innen, als auch extern, als Forderungen dem großen linken politischen Akteur gegenüber. In der Passage argumentiert Torsten aber dafür, dass dieses Postulat, ohne die Bereitschaft für “grundlegende

Änderungen“ leer sei. Mit „grundlegenden Änderungen“ meint er ganz konkret, dass die aktuellen Teamer\*innen gehen müssen und neue Menschen angestellt werden, die in der Lage sein werden, diese tiefen Veränderungen der aktivistischen Bildungsarbeit der Stiftung zu tragen. Torsten geht es hier um die Kompetenzen, mit anderen Formaten und anderen Zielgruppen als mit deutschen Student\*innen und Akademiker\*innen zu arbeiten. Es handelt sich auch um ein Vertrautsein mit neuen Medien und digitalen Lernkonzepten und Methoden.

Torstens These bestätigt mein Interview mit Sara, die ich hier wieder als Kontrastfall darstelle. Sara war meine einzige Gesprächspartnerin, die mit unterprivilegierten Menschen arbeitet. In ihrem Verein leitet sie Projekte und Workshops, die sich an geflüchtete Frauen richten. In dem folgenden Passage macht sie mir bewusst, wie viele Kompetenzen ihre Arbeit erfordert.

Sara: „Die Herausforderung dabei ist, die Intensität von Erlebnissen von Einzelnen addiert, also du hast 15 Fluchtgeschichten, es verbraucht eine wahnsinnige Kraft diesen Raum so zu bremsen, damit es auf einem Niveau bleibt wo es nicht rutscht, nicht tief geht und retraumatisierend wirkt. Es funktioniert. (...) Ich passe die Methoden sehr vorsichtig an, sodass wir mega leicht arbeiten, nur die Oberfläche ein bisschen ankratzen und das ist genug, du kratzt an und es kommt.... pfffff..... total viel, ne? Und das war jetzt bei [hier wird die Ausbildung von Jonas genannt, zur „Strukturbegleitung in dem linken Feld“, wo Sara ein Workshop als externe Trainerin mitgeleitet hat] das Gegenteil, das ich wahnsinnig viel erstmal graben musste, bevor was kommt... Und ich hab eine interessante Erfahrung gemacht, dass ich eine Woche später mit einer Gruppe von geflüchteten Frauen ungefähr dieselben Methoden benutzt habe, und ich habe gemerkt: es ist zu viel! Ich muss schnell wieder alles zumachen weil ich nicht schnell genug umsetzen konnte von dieser Ebene so... deutsche Akademiker\*innen, die wahnsinnig viel Begleitung brauchen, bis sie in der Lage sind ein Wort über ihre Gefühle zu sagen und Leute, wo du sagst: <<Sag ein Wort über deine Gefühle>> und dann sprechen sie zehn Minuten lang und weinen und fangen an zu sagen <<Meine Mutter ist tot, mein Sohn ist tot...>> und du sagst: <<Ja, danke, wunderschön, super, aber jetzt reicht.>> <<Und mein Haus wurde bombardiert>> <<Vielen Dank dass du das mit uns teilst, ich schätze das sehr dass du das teilst, aber wir müssen jetzt Schluss machen>> Und das war das erste mal, wo ich bemerkt habe, ich habe eine zu große Schaufel benutzt. (...) Ja, also der Wechsel von der Klientel... Ich habe mich ein bisschen erschrocken... Ich brauche größere Abstände zwischen Seminaren. (...) Ich war einfach unkalibriert.“ (Transkription 4, 00:55:09)

Sara macht in der Passage deutlich, wie wichtig es ist, das methodische Instrumentarium an die Zielgruppe und die erwünschten Lernziele anpassen zu können. Als einzige Trainerin, die ich interviewt habe, hat Sara die psychologische und körperliche Ebene in ihren Workshops miteinbezogen. Vor allem sind das Elemente von Theatermethoden, wie Theatre of the Oppressed. Um damit arbeiten zu können, hat Sara entsprechende Qualifikationen erworben. Dies war eine fast

vierjährige Ausbildung, die für Sara normalerweise viel zu teuer wäre, sie hat aber dafür in Italien einen staatlichen Zuschuss bekommen. Sara betont dabei, dass aktuell die Inhalte in ihrer Bildungsarbeit keine wichtige Rolle spielen. Psychodrama findet sie für ihre Zielgruppe von cis-Frauen mit Fluchterfahrung und für die Workshopziele und zwar – die Aufarbeitung von Fluchterfahrung und Umgang mit Rassismus – viel geeigneter, um die Teilnehmerinnen durch wichtige psychologische und Erkenntnisprozesse zu begleiten.

Um im Kontext des Interviews mit Sara nochmal zu Torstens zurückzukommen: die Erzählung von einem radikal anderen Bildungsverständnis von Sara – mit anderen Aufsätzen, Zielen und Methoden, wird noch deutlicher, dass der auf der verbalen Ebene deklarierte Wille zur Veränderung der Zielgruppen und verwendeten Methoden, bei der Aufrechterhaltung derselben Teamer\*innen (die fast immer *weiß*, Deutsch und akademisch sind) im besten Fall ein Wunschdenken ist. Mit seiner realistischen Ansicht der Situation weist Torsten also auf den ganz simplen und wichtigen Grund dafür hin, warum es, obwohl auf verbaler Ebene die Mehrfachprivilegierung der Teilnehmenden als problematisch gesehen wird, keinen Drang zu Reformen gibt: die Angst, die Arbeit zu verlieren. Ein anderer Aspekt kann hier weiterhin die Angst davor sein, die eigene Position, Autorität und das Selbstbild zu verlieren. Es handelt sich hier sowohl um die Selbstwahrnehmung als kompetente, professionelle Person, wobei diese Position auf mehrjähriger Erfahrung im Bereich der aktivistischen Bildung basiert, als auch um das Verlangen nach Respekt und Wertschätzung seitens des sozialen Felds. Im Licht der Gouvernamentalitätstheorien könnte dies als Angst vor dem Zerfall des souveränen Subjektes interpretiert werden.

### **1.2.2. Die Auseinandersetzung mit eigenen Privilegien als Herausforderung für ein idealisiertes Selbstbild**

Eine kritische Auseinandersetzung mit der eigenen Position und der Selbstwahrnehmung kann für die Personen, für die eine linke Identität zentral geworden ist, schwierig sein, weil damit auch die Werte wie Gleichheit, Solidarität, Antidiskriminierung und Antiimperialismus einen zentralen Teil ihrer Identität bilden. Ich möchte das jetzt am Beispiel einiger Situationen, Szenen und Eindrücke aus den aktivistischen Trainings und Workshops besprechen.

Ich erinnere mich an das Einführungsseminar der Weiterbildung von Steffi und Torsten. Auf jede der teilnehmenden Personen haben schöne Begrüßungsgeschenke gewartet, unter anderem ein Heft von einer teuren Designerfirma. Die Hefte dienten als Lerntagebücher, die uns während der Weiterbildung begleiten sollen. Alles war schön und professionell vorbereitet, die Stimmung war

feierlich. Alles erinnerte mich eher an mein deutsches Regierungsstipendium „Erinnerung, Verantwortung und Zukunft“, mit dem ich als Philosophiestudentin nach Berlin gezogen bin, als an spätere aktivistische Workshops mit Küfa und „auf Spendenbasis“ in Berliner Hausprojekten. Mein Privileg in dieser Situation war mir peinlich und ich hatte Schuldgefühle. Meine Anwesenheit in diesem elitären Gremium habe ich meinem Engagement in prekären aktivistischen Kreisen verdankt, in denen es nicht nur an Geldern für Designerhefte fehlte, sondern auch für Mindesthonorare für Trainer\*innen. Jetzt saß ich dort in der Rolle einer Vertreterin des polnischen Antifaschismus und Anarchafeminismus und habe die Profite genossen, zu denen meine Kolleg\*innen aus dem Aktivismus keinen Zugang hatten. Ich fühlte eine große Dissonanz zwischen der für mich offenbaren sozialen Privilegierung der meisten Menschen im Raum und der Selbstdarstellung der Menschen als „alternativ“ und „antikapitalistisch“. Viele sind zu den Wochenendseminaren, die an verschiedenen Orten in Deutschland stattgefunden haben, getrampt. Die meisten haben in Hausprojekten, WGs oder auf Wagenplätzen gewohnt, viele haben dabei eine gemeinsame Kasse gehabt. Den Stil und Habitus der meisten Menschen assoziierte ich mit dem deutschen Klimaaktivismus und Sommerfestivals, wie Fusion und At.tension.

Meine Projektionen und Unsicherheiten haben weiter in diese Richtung gearbeitet. Kadir stellt in „Autonomous Life?“ folgende These: „Ultimately, the terms autonomy, oppositionality, self-realization, and originality, mask a process of conformity to a specific ideal in a community that cannot tolerate diversity.“ (Kadir 2015, 122). Als Beispiel eines linken Ideals, das für diejenige Personen schwer zu erreichen ist, die keine finanzielle, soziale und/ oder rechtliche Sicherheit haben, nennt Kadir die Ablehnung materieller Güter und erzählt die Geschichte von Karima – einer Person, die in einem Amsterdamer besetzten Haus ohne Papiere lebt: „If she had understood the hidden logic of this community, she would have known that to be accepted, she had to participate in the narrative of rejecting material advantages in favor of anti-capitalist conviction. Unfortunately for Karima, such acts that prove anti-capitalist conviction and which accrue squatter capital were fundamentally impossible for her to both understand and commit. After having saved for years for the trip from the Gulf to Europe, why would she risk arrest at a squatters’ political action and subsequent deportation for the sake of scene points?“ (Kadir 2015, 124) Kadir erzählt dann weiter eine dramatische Geschichte von Karima, die – nach Kadirs Interpretation – „zu nett“ und „zu wenig antikapitalistisch“ war, um im besetzten Haus bleiben zu dürfen: „All of these differences, of culture, of global political realities, of class, proved too uncomfortable for her squatters’ community. While they pitied her, they lacked respect for her aspirations and her habitus. Unable to address these issues with her due to the pity, the squatters were left with a deep sense of discomfort. (...) They consequently asked her to leave.“ (Kadir 2015, 124) Als ich diese Geschichte gelesen

habe, habe ich an ein paar meiner ehemaligen Mitbewohner\*innen aus dem Rauchhaus gedacht, die fast dieselbe Geschichte erlebt haben. Erst wurden sie enthusiastisch als „Geflüchtete“, mit denen sich die linke Szene bedingungslos solidarisieren wollte, ins Haus aufgenommen, um ihnen zu „helfen“. Zum Schluss wurden sie alle aus dem Haus rausgeschmissen. Denn nach einiger Zeit hat sich nämlich herausgestellt, dass diese Personen die Standards der linksradikalen, alternativen Berliner Szene nicht erfüllen konnten. Obwohl sie sich viel Mühe gegeben haben, sich anzupassen, um im Haus bleiben zu dürfen, war die „Mühe“ nicht genug. Es war klar spürbar und offenbar, dass ihr Verhalten nicht „natürlich“ und „authentisch“ war, sondern, eben eine Art von Nachahmung als Versuch der Anpassung. Das hat aber oft eher grotesk und wie eine Parodie auf die „alternative Szene“ gewirkt – was den „Alternativen“ anscheinend zu unangenehm und peinlich war. Das alles hatte den Ausschluss der Menschen zur Folge, die dieses Unbehagen hervorriefen und die Illusion der Natürlichkeit der geltenden Codes unbewusst gestört haben.

In diesem Kontext möchte ich eine bedeutsame Szene aus meiner aktivistischen Fortbildung vorstellen. Wir haben uns einmal in Kleingruppen aufgeteilt und unterschiedliche Themen diskutiert, die uns gerade intensiv beschäftigt haben. In meiner Gruppe haben wir das Thema: „Aktivismus und Lohnarbeit. Lässt es sich verbinden? Soll es sich verbinden?“ diskutiert. In der Arbeitsgruppe hatte ich Benni, Claudia, Bene und Sven (alle *weiß*, deutsch-statisiert, Mitte dreißig, mit Hochschulabschluss). Benni und Claudia sind ein Paar und gründen gerade ein Hausprojekt mit einer Ökofarm. Bene ist Rechtsanwalt und arbeitet an einem Postdoc-Forschungsprojekt. Sven hat jahrelang in einer Großfirma gearbeitet, die sich mit erneuerbaren Energien beschäftigt. Jetzt hat er wieder ein neues Studium (Kulturwissenschaften) angefangen und beteiligt sich an queeren Bildungskollektiven in Hamburg. Wir erzählten uns gegenseitig, was unsere Erfahrungen mit Lohnarbeit und Aktivismus waren und diskutierten, ob es möglich wäre, von aktivistischer Arbeit zu leben und wie das machbar wäre. Benni und Claudia nahmen eine radikale Position ein: Der einzige richtige Weg sei, sich vom Geld unabhängig zu machen, was heißt: autonome Selbstorganisation in allen Bereichen aufzubauen. Daraufhin malten sie eine Vision ihres zukünftigen Hausprojekts: eine gemeinsame Kasse, geteilte „Reproarbeit“, Sorgearbeit und gemeinsame Kindererziehung, Souveränität in Bezug auf Essensprodukte (eigene Farm), Strom aus erneuerbaren Energien (Solarpanels). Sven äußerte an dieser Stelle Angst vor einer gemeinsamen Kasse. Er „könnte das nicht“, weil er befürchten würde, seine Freiheit zu verlieren, sich kontrolliert fühlen würde und für teurere Hobbys wie zum Beispiel Verreisen oder Klettern beurteilt zu werden. Das würde ihm die Freude an seinen Hobbys nehmen. Benni und Claudia haben darauf mit einer gemeinsamen Stimme und mit gegenseitigem Bejahen geantwortet, dass er seine Bedürfnisse einfach reduzieren sollte. Diese Vision schien mir erschreckend und autoritär, besonders weil ich



Reisen und Klettern ebenfalls liebe, und schlimmer noch: ich mag auch gute Restaurants...! Deswegen konnte ich mich sofort mit den Zweifeln von Sven identifizieren.

Daraufhin wollte ich die Geschichte eines meiner Freunde, Piotr, aus Warschau erzählen, die mir für die Warschauer Realitäten ganz repräsentativ erschien, die aber nicht gut zu diesem aktivistischen Diskurs in Deutschland passte. Trotzdem habe ich mich entschieden, die Stimme zu erheben und die Geschichte zu erzählen, obwohl ich schon spürte, dass diese Erzählung von der deutschen aktivistischen Szene als komisch und unverständlich wahrgenommen werden könnte. Piotr habe ich als eine Person kennengelernt, die in Warschauer besetzten Häuser lebte. Seine Eltern waren damals schon tot und er lebte dort als minderjähriger, obdachloser Punker. Mit der Zeit hat sich seine Leidenschaft für den Kampfsport entwickelt, er trainierte intensiv Thai-Boxen, später auch professionell. Gleichzeitig war er mehr und mehr in der Antifa aktiv. Es hat sich herausgestellt, dass er gute analytische, strategische und kommunikative Fähigkeiten hat. Ein paar Jahre später organisierte er große antifaschistische Blockaden. Piotr hat damals sein Leben mit einem kleinen Geschäft verdient: Er hat mit seinem Bus Kisten von Club Mate aus Berlin nach Warschau transportiert und sie dort an hippe Warschauer Bars und Clubs verkauft. Das Punkgeschäft lief gut. Danach hat er einen Thai-Box-Club gegründet, der zu einem großen Business geworden ist. Aktuell besitzt er etwa zehn Thai-Box-Clubs in ganz Polen, wo er auch weiterhin seine aktivistischen Hobbys auslebt. Er politisiert Menschen in Bezug auf Rassismus und Homophobie im Sport, organisiert Solipartys für Tierheime und Animal Rescue Foundations. Er hat vor kurzem eine Sportsoliveranstaltung organisiert um Gelder für Tierheime zu sammeln, zu dem ich mit Soli-Thai-Massage-Sessions beigetragen habe. Da die Veranstaltung erst vor kurzem stattgefunden hat, ist es mir als Beispiel einer Verbindung von Aktivismus und Lohnarbeit eingefallen. Mit diesem Beispiel bin ich aber – wie ich aus den Reaktionen in der Gruppe heraus gelesen habe – komplett aus dem aktivistischen Diskurs herausgefallen. Die von mir als Beispiel genannte Tätigkeit von Piotr sei eher CSR (corporate social responsibility), also „Kapitalismus mit einem menschlichen Gesicht“, was für die Radikallinken als „Teil des Problems“ wahrgenommen wird. Außerdem bin ich mir beim Erzählen dessen bewusst geworden, dass die Geschichte von Piotr sich für die Menschen in der Arbeitsgruppe nach einer Geschichte „vom Tellerwäscher zum Millionär“ anhören müsse. Komplette unpolitisch, komplett unangemessen in der linken Szene... Eine verwirrende Mischung aus Neoliberalismus und Wohltätigkeit. In Berlin wäre Piotr wahrscheinlich sofort zum Hipster erklärt werden.

In diesem Moment habe ich gemerkt, dass ich schon relativ lange Zeit in Warschau verbracht habe und dass ich mich, sogar in meinem politischen Diskurs, von der Berliner Realitäten entfernt habe. Ich habe mich umgeschaut, meine Gruppe hat mich mit Verwirrung, Unverständnis

und ein bisschen Mitleid angeschaut. Es herrschte Stille, die für die Situationen charakteristisch ist, in denen alle möglichst diplomatisch das Thema wechseln wollen, aber niemand sich falsch oder verletzend verhalten will. Claudia hat den Blick gesenkt und verlegen diskret gelacht. Benni hat sich letztendlich als erster getraut und ohne Kommentar zu meiner Erzählung einfach das Thema gewechselt. Obwohl ich mir dessen bewusst war, dass die Geschichte von Piotr kontrovers ist und kein radikal antikapitalistisches Paradebeispiel sein kann, habe ich das Bedürfnis gefühlt, meine Geschichte aus einem anderen politischen und sozialen Kontext in der Weiterbildung zu erzählen, auch gerade deswegen, weil die Erzählung als ein gutes Beispiel dafür dienen könnte, dass die aktivistischen Diskurse in verschiedenen Ländern kontextabhängig sind. Das hat sich aber als unpassend und irrelevant gezeigt. Es gab in der Gruppe keine Neugier zum Beispiel dafür, wie Diskurse in Bezug auf Arbeit und Aktivismus in anderen Ländern aussehen, die erst in den letzten Jahren kapitalistisch geworden sind, und in denen die soziale und finanzielle Kluft viel größer ist, als in Deutschland, wo es kein Hartz IV gibt, wo der Monatslohn für volle Stellen in feministischen oder antirassistischen NGOs rund 500 Euro beträgt, und der Stundenlohn an der Theke drei Euro, wo es keine Pflichtversicherung gibt, wobei die Mieten in Warschau genauso hoch sind wie in Berlin. Und wo aus diesen Gründen normal ist, dass Aktivist\*innen gleichzeitig im Businessbereich tätig sind, weil sie von einem Gastronomiejob oder einer halben Stelle bei einer NGO ihre Miete und Versicherung nicht bezahlen können. Das alles resultiert oft in, für Berliner Realitäten wohl unverständlichen, hybriden Verbindungen zwischen Business und linksradikalem Aktivismus.

Es hat sich herausgestellt, dass es in meiner Arbeitsgruppe keine Offenheit dafür gab, andere Kontexte als den deutschen zu problematisieren. Das wurde anscheinend als überfordernd oder uninteressant empfunden. Aus meiner Sicht hatten die Personen in meiner Arbeitsgruppe nicht berücksichtigt, dass sich ihre „antikapitalistische Perspektive“ im Rahmen eines westeuropäischen Wohlfahrtsstaats realisiert, in dem sie alle das Privileg haben, einen deutschen Pass zu besitzen und im schlimmsten Fall Hartz IV beziehen zu können. Migrant\*innen aus Osteuropa, mich eingeschlossen, nehmen diese (deutsche) Selbstverständlichkeit als Privileg sozialer Absicherung wahr. Diese Überlegung möchte ich wieder mit einem Gedanken von Nazima Kadir zusammenstellen: „The myopia of a privileged viewpoint, whether it’s through whiteness, education, European welfare state entitlements, gender, or class, is beautiful in its naivety and sincerity and disturbing in its exclusionary fantasies. (...) Being autonomous is based on the assumption that one has a safe and secure existence and that to express one’s autonomy is to temporarily choose to be the object of willful precarity and unpredictable violence, whether it’s at the hands of the police or thugs contracted by owners. For anyone whose bodily integrity has been violated or has lived in a constant state of danger and risk, from the visibly queer to the quotidian

experience of women managing street harassment throughout the world, it seems a profound contradiction that the autonomous life can only be inhabited by those entitled enough to heroically revel in the temporary suspension of their privileges. (...) The squatters realize, but refuse to acknowledge, their relative privileges of *whiteness*, European-ness, class, and the multiple entitlements that allow them to live on the margins to reject the Mainstream.“ (Kadir 2015, 124) Kadir spricht hier das Phänomen an, das ich mit der Szene aus der aktivistischen Fortbildung auch illustrieren wollte: die unausgesprochenen diskursiven Rahmen, die den Status quo durch eine unsichtbare Politik von Zulassung und Zensur aufrechterhalten.

Gerade diese Rahmen und Selbstverständlichkeiten im eigenen Weltbild wahrzunehmen und zu reflektieren versteht hooks als Hauptaufgabe der transformatorischen Bildung. Sie ermutigt in mehreren Texten dazu, diesen Raum aufzumachen, obwohl es schwierig und schmerzhaft sein wird und das eigene Selbstbild stören kann. Sie schreibt über schmerzhafteste Prozesse des Bewusstwerdens eigener Privilegien, Positionen und Vorurteile und über die Notwendigkeit der Sensibilisierung für das eigene soziale Umfeld. Das sei für hooks ein zentraler Teil eines Lernprozesses und gleichzeitig ein zentraler Moment der persönlichen Transformation, die soziale Veränderungen initiiert und generiert und ihr notwendiger Ausgangspunkt sei: „There can be, and usually is, some degree of pain involved in giving up old ways of thinking and knowing and learning new approaches. I respect that pain. And I induce recognition of it now when I teach, that is to say, I teach about shifting paradigms and talk about the discomfort it can cause. *White* students learning to think more critically about questions of race and racism may go home for the holidays and suddenly see their parents in a different light. They may recognize nonprogressive thinking, racism, and so on, and it may hurt them that new ways of knowing may create estrangement where there was none.“ (hooks 1994, 42f.) Im Sinne von hooks ist die Rolle politischer Bildung – und Bildung generell – die Komfortzone der eigenen Vorstellungen in einem kontrollierten Rahmen zu verlassen, um ein neues Bewusstsein und neue Perspektiven zu gewinnen. So verstandene Bildung besteht nicht darin, neue Kompetenzen zu erwerben, sondern wird vor allem als Begleitung bei einer persönlichen, oft schmerzhaften Transformation gesehen.

### **1.2.3.Subjektformationen der Diskriminierten - Internalisierung der Ausschlussmechanismen**

In dem Buch „Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft“ erklärt Walgenbach, dass Macht- und Herrschaftsverhältnisse auf unterschiedlichen Ebenen operieren: von sozialen Strukturen, Institutionen, sozialen Praktiken und Distinktionen, sowie symbolischen Ordnungssystemen (Repräsentationen, Normen, Diskurse, Anerkennungspraktiken,

symbolische Gewalt). Nicht weniger wichtig ist hier die Wirkung durch Subjektformationen, zu denen Walgenbach Identitätsbildung, Subjektivierungsprozesse, Subjektpositionen und sozialpsychologische Prozesse zählt (Walgenbach 2014, 66). Das alles resultiert darin, dass Diskriminierung und Ausgrenzung sich auch durch die diskriminierten Personen selber realisiert und erfüllt, zum Beispiel durch geringes Selbstwertgefühl und Selbstzensur. In meinem Kontext von aktivistischer Bildung bedeutet das, dass Personen, die sozial benachteiligt werden, sich auch oft nicht um einen Platz in Fortbildungen, Trainings und Workshops bewerben bzw. - wenn keine Bewerbung nötig ist, einfach nicht hingehen. Sie sind sich entweder nicht sicher, ob sie den Platz bekommen oder denken – weil sie ein bestimmtes Selbstbild haben, das beinhaltet, dass sie nicht klug, erfahren, eloquent, ausgebildet, akademisch, politisch (und so weiter) genug sind, um eine wertvolle und gleichberechtigte teilnehmende Person zu werden. Nazima Kadir analysiert denselben Mechanismus im Kontext von „Selbsteliminierung“ aus den spannenden und anspruchsvollen Aufgaben in >der< linken Bewegung: „The invisible logic of campaigning practices, in which squatters, especially from working-class families, will exclude themselves from learning the skills required in strategic manipulation [*campaigning*]. This exclusion then reproduces a dynamic in which the same types of people possess prestigious skills based on cognitive abilities.“ (Kadir 2015, 66) Bourdieu beschreibt dieses Phänomen wiederum als „natural censorship“, also den „eigenen Platz in der Reihe zu kennen“ und zu wissen, wo ich nichts zu suchen habe und nicht hingehöre: „Objective limits become a sense of limits, a practical anticipation of objective limits acquired by experience of objective limits, a <<sense of one's place>>; which leads one to exclude oneself from the goods, person, places, and so forth from which one is excluded.“ (Bourdieu 1984: 471) In „In Other Words: Essays Towards a Reflexive Sociology“ erklärt Bourdieu: „In short, in every case, the major thrust of the imposition of recognition of the dominant culture as legitimate culture, and, by the same token, of the illegitimacy of the cultures of the dominated groups or classes, comes from exclusion, which perhaps has most symbolic force when it assumes the guise of self-exclusion.“ (Bourdieu 1990, 41) An Bourdieus Ansatz knüpft auch Didier Eribon in „Rückkehr nach Reims“ an, wo er die oben beschriebenen Mechanismen auf die eigene Lebens- und Bildungsgeschichte anwendet. Eribon merkt an, dass die schulische Selektion oft Selbstexklusion und Selbsteliminierung der sozial benachteiligten Menschen beinhaltet, wobei „die Betroffenen ihren Ausschluss als Resultat ihrer eigenen Wahlfreiheit reklamieren“ (Eribon 2016, 44). Diese „Wahlfreiheit“ sei eine Rationalisierung und Selbsterklärung. Die eigene Position zu reflektieren und internalisierte Diskriminierungsmechanismen wahrzunehmen ist ein schwieriger und schmerzhafter psychologischer Prozess. Die Situation, in der die Person sich selbst an den Ort schickt, an den sie von der Gesellschaft gedrängt wird, mit eigener Willens- und Entscheidungskraft

zu erklären, fühlt sich einfacher und scheinbar bestärkender an. In Wirklichkeit ist das oft eine Antwort auf gewalttätige soziale Dynamiken, die Zugänge zu den attraktiven und perspektivischen Orten, Stellen und Funktionen verwaltet und beaufsichtigt, sodass der Status quo und dessen Dominanz- und Machtstrukturen aufrechterhalten bleiben. Denselben Mechanismus thematisiert auch Freire in seiner tiefgreifenden Analyse von der Psychologie der unterdrückten Subjekte. Wie Freire erklärt, „(...) The oppressor exists within their oppressed comrades“ (Freire 1996, 44) Ähnlich wie Franz Fanon, geht Freire auf die psychoanalytische Ebene und beschreibt das Phänomen des Begehrens dem Unterdrücker gegenüber: „(...) The oppressed feel an irresistible attraction towards the oppressors and their way of life“ (Freire 1996, 44) Mit dem Begehren gegenüber dem Unterdrücker ist gleichzeitig ein niedriger Selbstwert bzw. Selbsthass verbunden. Das hängt mit der Internalisierung der diskriminierenden und abwertenden Strukturen zusammen: „Self-depreciation is another characteristic of the oppressed, which derives from their internalization of the opinion the oppressors hold on them. So often do they hear that they are good for nothing, know nothing and are incapable of learning anything – that they are sick, lazy, and unproductive – that they become convinced of their own unfitness.“ (Freire 1996, 45). Freire beruft sich hier auf Fromm und schreibt über die emotionale Abhängigkeit gegenüber den Unterdrückenden. In diesem Sinne ist das Engagement in den sozialen Kampf gleichzeitig ein Selbstermächtigungsprozess. Freire betont damit, dass der Prozess der Transformation und Ermächtigung vor allem in der kollektiven Handlung stattfindet, nicht lediglich auf dem intellektuellen, kognitiven Weg. Erst die Verbindung des reflexiven und aktivistischen Elements wird nach Freire die persönlichen und politischen transformativen Prozesse initiieren (Freire 1996, 47). Natürlich ist es schwierig, Freire eins zu eins im heutigen deutschen Kontext >der< sozialen Bewegung anzuwenden. Die psychologischen Mechanismen jedoch in den Formationen der unterdrückten Subjekte, auf die er aufmerksam macht, bleiben ähnlich. Während des Abschlusstreffens der Weiterbildung, an dem ich im Rahmen meiner Forschung teilgenommen habe, habe ich mich mit Katrin unterhalten, die für die organisatorische und administrative Seite der Weiterbildung zuständig war. Sie hat mit mir ihre Überlegung geteilt, warum sich die Menschen aus unterprivilegierten Gruppen nicht um den Platz in der Weiterbildung beworben haben. Sie hat den Wunsch geäußert, mehr Diversität unter den Kandidat\*innen zu haben und mich nach meinen Eindrücken und Ideen dazu gefragt. Dieser Punkt wurde von diesem Gespräch inspiriert und die oben präsentierte Ansätze bieten meiner Meinung nach eine gute Erklärung für den Prozess, in dem die von Diskriminierung betroffene Menschen sich selbst den Anspruch auf einen gleichberechtigten Platz, Zugang zu Ressourcen wie Bildung und Prestige absprechen, auch wenn die Tür für sie – zumindest theoretisch - offen steht. Geschlossene Türen sind nur ein Element von Unterdrückung, das zweite Element sind die verinnerlichten und

verkörpert Denk- und Verhaltensmuster, die auf einer unbewussten Ebene stattfinden und für die Stabilität des ausbeuterischen Systems der Ungleichheiten sorgen.

### 1.3. Macht- und Verteilungskämpfe

*„How does the institutional will to diversity relate to the institutional wall?“*

*(Sara Ahmed 2012, 52)*

Als nächsten Aspekt möchte ich die Bürokratisierungsprozesse nennen. Manche von meinen Gesprächspartner\*innen haben den institutionellen Aspekt ihrer Bildungsarbeit als Hindernis auf dem Weg zu möglichen Reformen genannt. Die Frage nach der Bürokratisierung enthält solche Elemente wie Zugang zu Arbeit, Macht und Ressourcen. Steffi reflektiert in unserem Interview die Zielgruppen der Bildungsarbeit in der großen Stiftung, in deren Rahmen sie ihre aktivistische Trainings realisiert. Sie macht auf eine Spezialisierung verschiedener Akteur\*innen innerhalb der aktivistischen Bildung auf Arbeit mit unterschiedlichen Zielgruppen aufmerksam. Die Tatsache, dass die Stiftung beispielsweise keine Erfahrung in der Arbeit mit Jugendlichen hat, findet sie nicht problematisch und vielleicht sogar von Vorteil, weil dadurch anderen, kleineren und lokaleren Trägern Raum und Ressourcen gelassen werden. Dadurch wird eine Zentralisierung und Aneignung von politischer Bildungsarbeit durch eine große, bundesweite Organisation vermieden:

Steffi: „Tatsächlich wäre das eine Möglichkeit, andere Zielgruppen zu erreichen. (...) Wie die Stiftung aufgestellt sein könnte ist immer wieder eine große Diskussion in der Stiftung. (...) Und spannend wäre dann schon die Frage, was das eigentliche Ziel der Stiftung ist. Die ländliche Bildungsarbeit, die Hip-Hop Workshops mit irgendwie... Jugendlichen im Kiez... dafür gibt's andere Träger, die das machen. Dann kommt die Frage – soll das die Stiftung machen, oder ist das nicht auch gut, dass es viele freie Träger gibt, die irgendwie kleiner sind, die lokal verortet sind. (...) Die machen diese Arbeit wahrscheinlich mit einer anderen Perspektive ehm... und werden durch andere Bundesmittel gefördert. (...) An dem, was wir machen, dass wir immer grundsätzlich eine kritische Perspektive sowohl aufs ökonomische System, als auch die Rolle von Staatlichkeit werfen, was vielleicht nicht so super typisch wäre für die kleinen, lokalen Träger.“  
(Transkription 6, 00:30:15)

Obwohl die Aufteilung in Jugendlichen- und Erwachsenenbildungsarbeit logisch und sinnvoll scheint, könnte in Frage gestellt werden, ob eine „kritische Perspektive aufs ökonomische System“ wirklich eine akademische Domäne sein müsste? Liegt das nicht an der Art der

Wissensvermittlung? Ist das eben nicht eine zentrale Aufgabe >der< linken Bewegung, möglichst vielen Menschen bewusst zu machen, wie das ökonomische System und Staatlichkeit funktionieren? Auf die Frage nach der Zielgruppe geht Torsten nochmal im gemeinsamen Interview mit Steffi in der folgenden Passage ein:

Torsten: „Genau, für das bräuchten wir eine breite, strategische Debatte in der Stiftung, (...) Man müsste wirklich eine Frage stellen, für wen macht man welche Art von Bildung. Und diese Debatte wurde vermieden. (...) Und hier gibt es eine eingebaute Trägheit. So was wie [Name der Stiftung] ist ein großer bürokratischer Apparat und es gibt das eine, dass man will, und das andere, was sozusagen durchsetzbar ist, weil das natürlich alles Konsequenzen hat. Wenn man hier zum Beispiel sagt: man investiert viel Geld in die digitale Bildung, dann bedeutet das, dass man halt andere Sachen nicht so machen kann, sobald es konkret wird. (...) Es gibt immer einen Unterschied zwischen dem, wie der Diskurs läuft und dem, was real durchsetzbar ist. Wie in jedem großen Tanker. Da haben sozusagen kleine Gruppen ein Vorteil. (...) Hier sitzt halt jeder auf seinem Geldtopf drauf und guckt, dass er halt nicht zusammengestrichen wird. (...) Und das sind dann im Endeffekt einfach Macht- und Verteilungskämpfe, die entscheiden, in welche Richtung das geht.“ (Transkription 6, 00:32:49)

Torsten weist hier auf Bürokratisierungsprozesse von großen Organisationen hin. Es entstehen gefestigte Strukturen, die sich schwer reformieren lassen. Alle Prozesse werden langsamer und komplizierter, und dadurch oft unproduktiver. Es laufen gleichzeitig interne Dynamiken von Ressourcenverteilung. Jede Reform hat zur Folge, dass ein anderes Programm oder eine andere Priorität gestrichen werden muss. Das bedeutet verlorene Arbeitsstellen und finanzielle Unsicherheit der aktuell Angestellten. Das alles resultiert darin, dass vorgeschlagene Reformen und Veränderungen, auch wenn es ein Bewusstsein dafür gibt, dass sie nötig und für eine linke Stiftung politisch richtig sind, auf Widerstand stoßen. Torsten fasst zusammen, dass zum Schluss also nicht politische und ethische Aspekte entscheidend seien, sondern „Macht- und Verteilungskämpfe“.

Das Phänomen der Bürokratisierung von Institutionen, die sich für soziale Veränderung und Antidiskriminierung einsetzen, sowie die Tatsache, wie diese Prozesse am Ende zur Vertiefung und Verfestigung von struktureller Diskriminierung beitragen, thematisiert Sara Ahmed in „On being included. Racism and Diversity in Institutional Life“ (2012). Ahmed stellt in dem Buch ihre Forschungsergebnisse über Institutionen der Hochschulbildung vor, die dafür zuständig sind, Diversität zu gewährleisten. Wie Ahmed anhand ihrer Interviews mit Angestellten dieser Institutionen aufzeigt, werden die Arbeitsweise der Institutionen oft als widersprüchlich zu den Zielen der Institutionen empfunden. Ahmed berichtet, dass in den Gesprächen, die sie im Rahmen der Forschung geführt hat, mehrmals die Metapher einer Ziegelsteinmauer (Ahmed 2012) auftaucht.

Ahmed untersucht die Kluft zwischen dem symbolischen *Commitment* zu Diversität als „non-performative“ (Ahmed 2012) und der tatsächlichen Erfahrung der Menschen, an die sich Diversitätspolitiken richten. Das Buch bietet eine Analyse des institutionellen *weißseins* an und zeigt, wie Rassismus durch die Institutionalisierung von Diversitätskonzepten versteckt und weniger sichtbar gemacht wird. Gleichzeitig wird das Konzept von Diversität als Beweis dafür benutzt, dass die Institutionen eine „antidiskriminierende“ Politik ausüben und kein Problem mit Rassismus haben. So Ahmed: „The institution can be experienced by practitioners as resistance. (...) The feeling of doing diversity work is the feeling of coming up against something that does not move, something solid and tangible. The institution becomes that which you come up against. (...) The wall gives physical form to what a number of practitioners describe as „institutional inertia“, the lack of an institutional will to change.“ (Ahmed 2012, 26). Nach Berger und Luckmann (1966) betrachtet sie Institutionalisierung als Gewohnheit („habituation“). Institutionen liefern einen stabilen Kontext, Orte und Herangehensweisen für menschliche Aktivitäten im sozialen Raum, was eine Minimalisierung der nötigen Teilnahme an Entscheidungsprozessen gewährleistet. In diesem Sinne bedeutet Institutionalisierung Erleichterung, wobei die tatsächliche Praxis der Diversität einen großen Zeit- und Energieaufwand und die Auseinandersetzung mit Komplexität bedeutet (Ahmed 2012, 27).

Dazu kommt der Aspekt, den Torsten im Kontext der großen Stiftung, für die er arbeitet als „eine eingebaute Trägheit“ beschreibt, die von ihrer Natur aus reaktionär ist, einen konservativen und allen Innovationen gegenüber skeptisch eingestellten bürokratischen Apparat darstellt. Die Tatsache, dass dieser Apparat viel langsamer reagiert, als die sozialen Veränderungen verlaufen und Herausforderungen das erfordern würden, steht oft im Widerspruch zu den transformatorischen Ansprüchen der Organisationen. Ahmed (2012) nähert sich diesem Phänomen im Kontext von Diversitätsstellen der Hochschulbildung im folgenden Fragment an: „Even if practitioners can make committees make commitments [to diversity], those commitments can lack force; they do not override the commitments that have already been made. The past is experienced as a momentum that overrides what a committee decides in the present. This momentum was described by one of my interviewees as 'institutional indifference or sort of frigidity or frozenness about equality issues.' The words 'frigid' and 'frozen' convey a sense of coldness as well as hardness in the institutional relationship to equality“ (Ahmed 2012, 126). Auf diese Weise wird Diversität und Gleichheit immer als Idee in den Hintergrund geschoben, an die eine Institution sich richtet, nicht aber als Postulat, das durchgesetzt wird. Diese Dynamik der Trägheit zwingt die Menschen, die wirklich etwas verändern wollen dazu, tatkräftig und determiniert zu handeln, weswegen sie oft als aufdringlich („pushy“) wahrgenommen werden: „Pushing is necessary when institutions are not behind what



they send out“ (Ahmed 2012, 140). So kommt es zu einer anstrengenden Auseinandersetzung der Menschen, die als Angestellte der Institution die tatsächliche Ziele der Organisation durchsetzen wollen mit dem kalten bürokratischen Apparat, der jenseits der idealen und politischen Orientierung seine eigene Logik von Widerstand und Langsamkeit verfolgt.

#### **1.4.Übernahme der neoliberalen Logik von Professionalität und Effizienz**

Eine andere Spur, die in meinen Interviews aufgetaucht ist und die auf weitere Gründe von Ausschlüssen der diskriminierten Gruppen aus dem aktivistischen Bildungsbereich hinweist, betrifft die Logik der Professionalität und Effizienz. Wie ich in diesem Punkt anhand einer Interviewpassage aus dem Interview mit Micha aufzeige, ist nicht ganz klar, was das „professionelle Auftreten“ bedeuten soll. Es fällt mir zuerst eine negative Definition durch Opposition zum Wort „verpeilt“ auf. Es geht also um Zuverlässigkeit, Kompetenz, „fit“ zu sein, die anderen respektvoll zu behandeln und mit Respekt behandelt zu werden, handlungsfähig und wirksam zu sein. Mit Effizienz meine ich, dass die Wirksamkeit der Handlungen der Bewegung als Priorität behandelt wird. Weitere Entscheidungen zum Beispiel über die Aufgabenverteilung werden pragmatisch der Wirksamkeit untergeordnet. Micha hat mir eine Szene aus einer aktivistischen Aktion der Initiative Ende Gelände beschrieben, in der dieser Mechanismus sichtbar wird:

Micha: „Ich glaube das ist tatsächlich ein Punkt, dieses „professionell Auftreten“ beziehungsweise der Anspruch, professionell zu handeln ehm... weil professionell handeln heißt ja in dem Bereich auch – hat viel mit Schnelligkeit zu tun. Ich hab selber miterlebt, nämlich im Lausitzcamp, im Klimacamp 2016... ehm... da war ich in der sogenannten Aktionslogistik am Ende Gelände, und diese Logistik hieß Versorgung der Aktion von Außen. Und dann kam auch die Frage an uns als Arbeitsgruppe: Könnt ihr euch vorstellen mit nicht deutschen *nativ speakern* bei euch in der AG [Arbeitsgruppe] zu arbeiten. Und wir mussten uns leider, leider, leider dagegen entscheiden. Weil wir gesagt haben, hier sprechen in der AG nicht genug Leute Englisch, um in Ernstfall, sozusagen dann, wenn die Aktion wirklich losgeht, schnell und zügig miteinander zu kommunizieren und alles schnell zu machen. Das heißt, die Schnelligkeit war der Punkt, wo wir dann Leute ausschließen mussten. Und das fand ich sehr, sehr bitter. Das ist der Punkt, der was mit diesem professionellen Auftreten zu tun hat, oder was wir als Deutsche vielleicht für „professionell“ halten.“ (Transkription 5, 01:09:08)

Aus diesem Zitat entsteht das Bild eines klaren Machtverhältnisses: Die Regeln in einer internationalen, aktivistischen Aktion, die in der Lausitz stattfindet, bestimmen deutschsprachige Personen. Sie übernehmen wichtige Aufgaben, wie zum Beispiel die Koordination der Logistik.

Personen, die mitmachen wollten, müssten sich deren Standards anpassen. Auch wenn sie ihre Erstsprache sprechen, perfektes Englisch und Deutsch ebenso - nicht aber auf *nativ speaker* Niveau, dürften sie nicht mitmachen, weil es die Aufgabe der deutschen Teamer\*innen erschweren würde. Es würde die Effektivität der Arbeit negativ beeinflussen. Micha konkludiert mit einer kritischen Überlegung, dass es sich hier vielleicht um ein Verständnis von „Professionalität“ handle, das in der deutschsprachigen Kultur verankert sei. Daraufhin erzählt mir Micha eine Geschichte aus dem Bereich der politischen Bildung, die eben diese Effektivitätslogik anspricht:

Micha: „Ich habe mich öfters mit unserem Arbeitskollegen unterhalten, der macht seit 25, oder seit 30 Jahren, also immer schon Geflüchtetenarbeit. Und der sagt: Treffen mit unseren Aktivist\*innen laufen anders ab als in der gesamten anderen Linken. Wir können eine Tagesordnung aufstellen, wir können moderieren, wir können das alles machen. Und es funktioniert nie. Es funktioniert nie, weil wir einfach die Themen von den Leuten, die mit Fluchthintergrund bei uns dabei sind, die Themen sind die wichtigen. Und das ist nicht unsere Tagesordnung, die wichtig ist, sondern deren Thema. Und der sagt, wenn sie ein Wochenendtreffen mit den Geflüchteten haben, die alle politisch aktiv sind, da sagen alle, ja das sind die Themen, die wir besprechen wollen, da passiert aber immer irgendwas, wo dann jemand neuer dazu kommt, der muss erstmal seine Geschichte erzählen. Und das schmeißt die ganze Tagesordnung durcheinander. Da würden die Deutschen sagen: Du, warte mal, du mit deiner Fluchtgeschichte jetzt mal nicht, du kommst in einer Stunde dran. Und dieser Arbeitskollege sagt aber: Ja, ne, das ist jetzt drin. So, ne? Das ist so’n Unterschied.“ (Transkription 5, 01:09:08)

Micha erzählt zustimmend über den Ansatz seines Arbeitskollegen und nennt ihn als ein positives Beispiel für eine Person, die Kompetenzen dafür entwickelt hat, mit diversen Zielgruppen zu arbeiten, darunter mit Personen, die von Fluchterfahrung traumatisiert wurden und für die die Kontexte der politischen Bildung ein Umfeld seien, in dem sie sich mit Menschen in ähnlicher Lebenssituation vernetzen und in einem sicheren Raum über ihre Erfahrungen austauschen können. Micha nennt das als Beispiel für eine bedürfnisorientierte politische Bildungsarbeit, die sich durch das Verständnis von verschiedenen kulturellen *codes* (hooks) auszeichnet.

### **1.5.Lebenslanges Lernen für sozial Privilegierte**

Um an aktivistischer Bildung teilzunehmen, müssen einige Ausgangsbedingungen erfüllt werden, vor allem aber – zeitliche Ressourcen vorhanden sein und eine stabile Lebenssituation, die die Kontinuität des Lernens ermöglicht. Als Bildungsangebote für Erwachsene, die sich mit spannenden sozialen und politischen Themen auseinandersetzen, sind sie für die Menschen

attraktiv, deren Schwerpunkt die persönliche Entwicklung und das Gewinnen von neuen Kompetenzen ist. Diese Kompetenzen werden dann sowohl in >der< Bewegung, im privaten Leben, als auch auf dem beruflichen Weg wertgeschätzt. Diese Logiken und Motivationen, die ich sowohl unter den Teilnehmenden der von mir besuchten Workshops, als auch in meiner eigenen Denkweise wahrgenommen habe, erinnert an die Technik des „unternehmerischen Selbst“ (Bröckling 2007). Bei diesem Begriff handelt es sich um das in → Teil drei, Punkt 1.1. näher erläuterte Regime der Selbstführung. So Wilhelm dazu: „Es lässt sich nicht als bloße Ideologie, falsches Bewusstsein oder Repression kritisieren und dem Neoliberalismus anlasten und ist auch nicht in Begriffen von wahr oder falsch zu fassen. Es bildet vielmehr den gesellschaftlichen Rahmen des Sprechens über Erziehung und Bildung, der sich ausdrückt in einer alle gesellschaftlichen Bereiche durchziehenden Pädagogisierung: lebenslanges Lernen, Kompetenzen, Trainings, Lernvereinbarungen, Beratungsliteratur, Evaluation, Assessments etc.“ (Wilhelm 2012, 254). Die Autor\*innen erklären dazu weiter, dass sich daraus ein klares Problem für den Bereich der politischen Bildung ergibt und zwar – dass die neoliberalen, individualistischen Kategorien wie Mitbestimmung, Autonomie, Demokratisierung, Selbstverfügung, die eine kritische Analyse und Erarbeitung von linken, solidarischen Alternativen erfordern würden, in der aktivistischen Bildung wiederholt, gefördert und weitergegeben werden. Wie Wilhelm (2012) anmerkt, können diese Begriffe nur noch schwer den hegemonialen Verhältnissen entgegengesetzt werden. Sie werden nämlich in die neoliberalen Regierungsformen hineingenommen und von diesen neu besetzt, von daher können sie schlecht als Fundament der linksradikalen Konzepte dienen.

Als ein gutes Beispiel dafür, wie die Wissensproduktion über die unterdrückten Subjekte praktisch von den Unterdrückten abgegrenzt wird und zum Objekt der Erkenntnis und des Handelns der Menschen wird, die Wissenskapital akkumuliert haben, von den besprochenen Themen aber nicht persönlich betroffen sind, wird in der Passage aus dem Interview mit Birgit sichtbar:

Birgit: „Die Verbindung zu den akademischen Kreisen, die forschen, zu Postwachstum, zur Bildung auch, der ist sehr eng. (...) Wo wir das zum Beispiel grade auch merken, ganz deutlich, ist...in einem Projekt zu Sorgearbeit. Zu Carearbeit, und das ist ja was... dieses ganze Carerevolution-Bewegung, die schon an unser Postwachstumsthema sehr eng anknüpft, das ist ja eigentlich eine, die davon ausgeht, ehmm... von Sorgearbeit, von einer nicht akademisch geprägten Arbeit, sondern Reproarbeit...Und trotzdem ist aber in diesem ganzen Carerevolution-Prozess,... sind relativ viele Akademiker\*innen, die sich da quasi aktivistisch dafür einsetzen... (...) So wie ich es verstehe, hängt das oft damit zusammen eben... Zeit zu haben ehmm... und dass viele, die sehr stark in der Reproduktionsarbeit eingebunden sind sagen... Ich kann mich jetzt nicht noch politisch dafür engagieren. Das schaff' ich nicht, von meinen Kapazitäten her. Ehmm, und andererseits

aus dem akademischen Zugang heraus, kann das halt eine Lohnarbeit sein, sich genau damit zu beschäftigen. (...)“ (Transkription 8, 00:33:30)

Hier nennt Birgit sehr pointiert das Problem der Repräsentation der „Betroffenen“ und der Aneignung der linken Bildungsräume durch die Privilegierten. Aus der aktivistischen Bildung werden zum großen Teil die Menschen ausgeschlossen, deren Ausschluss in diesen Bildungsangeboten oft zum zentralen Thema gemacht wird. Birgit problematisiert dieses Phänomen dadurch, dass sie eine Möglichkeit des aktivistischen Engagements als Privileg der Menschen darstellt, die Freizeit haben. Um sich in den sozialen Kämpfen einzusetzen, sei es nötig, Energie- und Zeitressourcen zu haben, die prekariisierte, migrantische Arbeitskräfte nicht haben. Weiterhin ist es eine Frage des Risikos, das mit sozialen Protesten verbunden ist. Um bei dem Beispiel der Carerevolution zu bleiben – viele Personen, die als Pflegekräfte in Deutschland arbeiten, werden durch Arbeitgeber\*innen oder Vermittlungsagenturen in die „illegale“ Arbeit geschoben. Diese Personen möchten ihre Arbeit und Sicherheit oft nicht riskieren. Noch ernster ist die Situation von Menschen, die in Deutschland keinen Aufenthaltsstatus haben und abgeschoben werden können. Auf diese Weise werden soziale Kämpfe gegen Prekarisierung und Kriminalisierung von Menschen besetzt, die sich nicht selbst in dieser Lage befinden, sondern ganz im Gegenteil – in einer eher sicheren und privilegierten Position sind. Und so werden diese Privilegien auch durch die linke Bewegung und die aktivistische Bildung reproduziert, weil Aktivismus nicht nur ein schöner Beitrag zu einer gerechteren Welt ist. Politisches Engagement in der Bewegung schafft auch soziale Netzwerke, gibt soziale Anerkennung und Prestige und eröffnet (manchmal) berufliche Chancen im Bereich Politik, Sozialarbeit, Bildung und Lehre.

## **2. Gruppendynamiken**

Im folgenden Punkt bespreche ich zwei gruppendynamische Aspekte, die für die Beteiligungsstrukturen in der aktivistischen Bildung eine besonders große Rolle spielen. Gruppendynamik bedeutet für mich die wechselseitige Beeinflussung der Mitglieder\*innen einer Gruppe. Die Prozesse in einer Gruppe umfassen die Entwicklung in der Gruppe, die Verteilung der Rollen und die Regeln wie die Rollen verteilt werden, die Bestimmung der Ziele und Aufgaben, die Bildung der Normen und der Kultur, die transparente und intransparente Verteilung von Macht, sowie transparente und intransparente Bestimmungen wie neue Mitglieder\*innen aufgenommen werden. Die Gruppenprozesse sind dynamisch und können auch in den Kategorien von Entwicklungsphasen betrachtet werden. Etymologisch und wissenschaftstheoretisch gelten als

Autoren des Begriffes und wissenschaftlichen Modells Kurt Lewin (1890–1947), der Autor der psychologischen Aufsätze der Feldtheorie und Mitautor der Gestaltheorie und Gestaltpsychologie (den Begriff hat er zuerst Ende der dreißiger Jahren in seinen Publikationen benutzt), Raoul Schindler (1923–2014) – der Autor des Interaktionsmodells zur Rangdynamik in Gruppen, sowie Jacob Levy Moreno (1889–1974), der zur Popularisierung des Begriffes durch die angewandte Gruppendynamik beigetragen hat.

Zuerst werde ich den Mechanismus der „Alibi-Funktion“ erläutern, die den unterprivilegierten Teilnehmenden zugeschrieben wird. Daraufhin werde ich zu konfliktgeladenen Dynamiken übergehen und aufzeigen, dass eine Veränderung in Richtung Inklusivität und diskriminierungssensibles Handeln unabdingbar mit der Bereitschaft und Fähigkeit verbunden ist, die Konflikte aushalten zu können und sie als Teil des Transformationsprozesses wahrzunehmen, und nicht als eine Komplikation, die zu vermeiden sei.

## **2.1. Den unterprivilegierten Teilnehmenden zugeschriebene „Alibi-Funktionen“**

*„What does it mean to have a body that provides an institution with diversity?“*

*(Sara Ahmed 2012, 49)*

In „Teaching Trilogy“ räumt hooks mit der Problematik der Selbstexklusion, die ich in → Teil drei, Kapitel I, Punkt 1.2.3 bespreche viel Platz ein. Gleichzeitig zieht sie auch praktische Schlussfolgerungen in Bezug auf transformative Bildung, die direkte Anwendung in meiner Forschung finden. Sie erklärt in „Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom“, wie unterschiedliche Subjektpositionierungen in einem diversen Lernraum funktionieren. Der gemeinsame Lernprozess wird sich für eine Person, die soziale Diskriminierung aufgrund von *race*, Klasse, Migrationserfahrung, nicht-Cisgeschlechtlichkeit oder *beHinderung* anders anfühlen. Eine Gleichheit und Ähnlichkeit der Wahrnehmung und Positionen im Raum sei also eine Illusion. Einen effektiven und emanzipativen Lernprozess anzustoßen sollte nach hooks bedeuten, diese Tatsache schon bei der Seminarplanung und Seminarbegleitung zu berücksichtigen: „Even though students enter the <<democratic>> classroom believing they have the right to <<free speech>>, most students are not comfortable exercising this right to <<free speech>>. Most students are not comfortable exercising this right - especially if it means they must give voice to thoughts, ideas, feelings that go against the grain, that are unpopular. This censoring process is only one way bourgeois values overdetermine social behavior in the classroom and undermine the democratic

exchange of ideas.“ (hooks 1994, 179) Für eine PoC-Person in einem fast ausschließlich *weißen* Raum würde das also eine doppelte Schwierigkeit bedeuten. Erstens spürt die Person, dass sie dort als Beweis und Ausdruck der gewünschten Diversität da sitzt. Das verstehe ich als eine Manipulation zwecks Selbstlegitimierung der *weißen* Menschen. hornscheidt beschreibt diesen Mechanismus folgendermaßen: „Höchstens kommt eine rassistisch diskriminierte Person in geschlossenen *weißen* Settings vor, die eine Alibi-Funktion hat und häufig am stärksten die *weißen* Normen eines Verhaltens verinnerlicht hat“ (lann hornscheidt 2018, 242). Es handelt sich hier um die den diskriminierten Menschen zugeschriebene Rolle, für „Toleranz“ und „Diversität“ von den Räumen zu zeugen, in denen sie präsent sind. Die zweite Ebene der Diskriminierung besteht darin, dass auf diese einzige Schwarze Person unausgesprochen eine Verantwortung verschoben wird, auf rassistische Diskriminierung im Workshop und in den Aussagen zu reagieren, was heißt: die anderen für Rassismus zu sensibilisieren und sie in diesem Aspekt zu bilden. Weiter noch - das Reflektieren des eigenen Rassismus ist schwierig und herausfordernd, wodurch diese vereinzelte Schwarze Person für die (fast) ausschließlich *weiße* Gruppe unbequem wird und ihre Hinweise auf diskriminierendes Verhalten auf Widerstand stößt. Mit diesem Widerstand muss wiederum die Person umgehen, die schon genug Kraft, Mut und Energie haben musste, um erstens - überhaupt zu kommen, zweitens - um das Thema in einem Umfeld, das für sie kein *safe space* ist, anzusprechen. Dasselbe Phänomen problematisiert Kuria (2015) im Kontext von Rassismus an deutschen Hochschulen. So Kuria dazu: „Tokenisierung gründet auf der Prämisse der Vereinzelung einer Schwarzen Person als einmaliger Ausnahme, die gleichzeitig eine ganze Gemeinschaft/Gruppe darstellt. Tokenisierung ist ein rassifizierender Prozess (...)“ (Kuria 2015, 58). Kuria berichtet weiter über ihre eigenen Erfahrungen als Akademikerin und erzählt über ihre Eindrücke, die ich im großen Teil ähnlich und anwendbar an die Kreise der aktivistischen Bildung finde. „Ich war zum Beispiel die erste Frau, die an einer Postgraduierten-Uni, die seit dreißig Jahren existiert, eingeschrieben war. Im europäischen Kontext und in meinem Studienfach, bin ich oft die einzige Schwarze Person im Raum gewesen. Die Universität berief sich oft auf meine Anwesenheit, manchmal, um ihre >Internationalität< oder >Weltoffenheit< zu bekunden. Sie [Schwarze Akademiker\*innen] werden oft aus elitären Umgebungen ausgelesen, herausgeschrieben und außerhalb platziert, sodass >offen< und >tolerant< hier aus Gefallen eines *weißen* Zentrums gilt, das ihnen einen Zugang dazu gewährt.“ (Kuria 2015, 59). Bei der Erklärung von ähnlichen Phänomenen des „sich-mit-Diversität-Schmückens“ in Institutionen der Hochschulbildung, die für Diversität zuständig sind, stellt Ahmed (2012) fest: „Diversity thus involves the aesthetic realm of appearance, as well as the moral realm of value“ (Ahmed 2012, 59). Ahmed macht hier darauf aufmerksam, dass Diversität sowohl besser „aussieht“ - also auf der Ebene der visuellen und ästhetischen Kommunikation positiv wirkt, als

auch in linken Kreisen für moralisch wichtig und richtig gehalten wird. Was diese Diversität aber bedeuten soll, ist eine getrennte Frage. Das Einbeziehen von einzelnen Menschen als „Verkörperung von Diversität“ scheint jedenfalls ein viel zu vereinfachtes und sogar manipulatives Verständnis von Diversität zu sein.

Über diese Instrumentalisierung schreibt auch hooks und benutzt dabei ebenso den Begriff „tokenising“ der diskriminierten Personen, die im dominanten, elitären Raum zugelassen werden, um dort die Interessen „ihrer Gruppe“ zu vertreten und darüber „authentisch zu berichten“. So hooks: „Despite the focus on diversity, our desires for inclusion, many professors still teach in classrooms that are predominantly white. Often a spirit of tokenism prevails in those settings. (...) Often, if there is one lone person of color in the classroom she or he is objectified by others and forced to assume the role of <<native informant>>“ (hooks 1994, 43). Ähnliche Unterdrückungsmechanismen funktionieren in Kontexten anderer Diskriminierungsebenen – für die einzige Immigrantin in der Gruppe, die Migrantismus anspricht, die Person mit be\_ Hinderung, die Ableismus anspricht, nicht entzweigenderte Person, die Zweigenderung anspricht. Hier zum Beispiel eine Passage aus dem Interview mit Alex, die sich auf die Kategorie Bildungsdiskriminierung bezieht:

Alex: „Wir haben auch in jedem Kurs mindestens eine Person oder auch zwei, die keinen akademischen Hintergrund haben, weil das oft ist, dass die einfach kulturell in der aktivistischen Szene unterwegs sind und so stark assimiliert sind, das merkt man überhaupt nicht, ne?“ (Transkription 7, 01:06:23)

Die Passage illustriert direkt die These von hornscheidt, dass die Individuen, die in die diskriminierenden Räume inkludiert werden, die Normen der Gruppe am stärksten verinnerlicht haben. Das macht es für mehrfach privilegierte Personen leichter und weniger herausfordernd, potenzielle Konflikte und Differenzen, die Privilegien sichtbar machen, auszuhalten. Das Thema „Konfliktmanagement“ bespreche ich näher in → Teil drei, Kapitel I, Punkt 2.2. Und um nochmal zu dem von hooks und hornscheidt genannten Beispiel der einzigen Schwarzen Person in einem *weißen* Setting zu kommen – das war genau der Fall der Gruppe der Teilnehmenden in der Fortbildung von Karsten. So Karsten dazu:

Karsten: „Wir werden das bei dem Kurs der [Name der Fortbildung] nicht hinkriegen, dass wir mit dem PoC-Prozentsatz wahnsinnig höher liegen. Ich glaub das nicht. Unser einziger PoC jetzt gerade ist Peter [Name geändert] aus Göttingen [Stadt geändert]. Wir haben unsere Kriterien auch bei der Auswahl. Klar, wir sagen auch: Wir wollen natürlich geschlechtlich, gendermäßig und wir wollen gucken, dass wir nicht nur Deutsche

sind, wir wollen auch gucken dass wir nicht nur Akademiker\*innen sind... aber... total schwierig.... [lacht mit Verzweiflung]. (Transkription 2, 00:57:40)

Warum es „total schwierig“ bei der Fortbildung sei, die Karsten erwähnt, reflektiert auch Sara in unserem Interview. Sie positioniert sich kritisch gegenüber dem Bildungskonzept, das in der Fortbildung vertreten wird, und erzählt mir über ihre Wahrnehmung von indirekter Kommunikation bei der Werbung der Fortbildung (*Codes*), in der diskriminierende Dynamiken schon unterschwellig laufen:

Sara: „Sie [die Organisator\*innen] fragen: Wo bleiben die PoC Leute? Ich sag dir wo: zu Hause. Weil so ist das für sie nicht attraktiv. Weil sie die Erfahrung machen, dass solche Räume für sie ein Horror sind. Ich bin die erste, die die Erfahrung gemacht hat. Wir wollen nicht nochmal diesen Horror erleben.“

*Ich: „Geht es darum, dass es in der Ausbildungsbeschreibung nicht explizit steht, dass es auf Diversität und Inklusivität aufgepasst wird, dass es wichtig ist, dass es ein sicherer Raum für alle ist?“*

Sara: „Ich weiß nicht. Ich glaube das ist eher so ein Code, wo du weißt, es werden überwiegend Student\*innen sein. Und veeeeele Antideutsche! Das war meine erste Assoziation als ich das gelesen habe. Dann weißt du schon, wie wenig du gewünscht bist... Eeehm... aber das sind meine Feindbilder, die ich drauf projiziere. Letztendlich fand ich die Gruppe total toll, total offen! Für mich war alles wunderbar! (...) Aber, was soll ich sagen, warum es nicht mehr Vielfalt da ist... Es gibt auch keine Vielfalt unter den Deutschen, das ist nur eine Kategorie von Deutschen. Es geht nicht um Nationalität und Sprache. (Transkription 4, 00:35:37)

Das erste, was ihr in der Beschreibung der Fortbildung aufgefallen sei, war ein bedeutender *Code*, der auf indirekte Weise die mit der Fortbildung adressierte Gruppe bestimmt. *Code* bedeutet hier die Sprache, den Stil, den Diskurs. Sara betont, dass dieser Aspekt viel wichtiger sei, als das inhaltliche Programm. Weiterhin verwendet sie die Kategorie von „Antideutschen“, womit sie voraussetzt, dass ich mit dem internen Konflikt in der linken Szene vertraut bin und damit signalisiert, dass dieser Konflikt für sie eine große Rolle spielt. Ich vermute, dass die Kategorie „Antideutsche“ hier für folgende Zuschreibungen steht: Deutsch, studierend, Mittelschicht, eine Person, die die Politik von Israel gegenüber Palästina unterstützt und dies mit der Geschichte des deutschen Faschismus und des Holocaust rechtfertigt. Das impliziert wiederum: antipalästinensisch, antiarabisch und damit: rassistisch. Das Wort steht auch für die mangelnde Reflexion von *weißen* Mittelschichtprivilegien und eine unreflektierte Haltung in einer privilegierten und sicheren Position gegenüber einem komplexen politischen und sozialen Konflikt. Mit der Aussage „Dann weißt du schon, wie wenig du erwünscht bist“ vermute ich, dass Sara an ihren Migrationshintergrund und die Arbeit mit Personen arabischer Herkunft anknüpft. Weiterhin spricht sie über „nur eine Kategorie von Deutschen“ in der



Weiterbildung und erklärt, dass es sich hier nicht nur um Ausschlüsse aufgrund der Nationalität und Sprache handelt, sondern auch um Diskriminierung von PoCs, Personen mit Zuwanderungsgeschichte, Menschen mit beHinderungen, Personen, die keine Mittelschichtsozialisierung haben, queeren, Trans\* und entzweigenderten Personen.

## **2.2.Konflikte sind anstrengend und werden vermieden**

Der zweite gruppendynamische Aspekt, der sich in meinen Interviews als Ausschlussmoment von unterprivilegierten Menschen wiederholt, bezieht sich auf die Vermeidung von potenziellen Konflikten, deren Navigation und Aushandlung zeit- und energieaufwendig ist. Als Konflikt verstehe ich nach Schwarz (2013) einen Prozess der Auseinandersetzung, der auf unterschiedlichen Interessen von Individuen und sozialen Gruppierungen beruht. Konflikt bedeutet Unvereinbarkeiten im Denken (Ansichten), Fühlen (Emotionen und Bedürfnisse) und Verhalten (Handlungsebene) zwischen Akteur\*innen, wobei dieser Unterschied von einer oder mehreren Seiten auf solche Art empfunden wird, dass die Realisierung von den Interessen der anderen Seite zur Beeinträchtigung eigener Interessen führen würde (Schwarz 2013). Der Konflikt kann dabei unterschiedliche Grundlagen haben: Ein Konflikt der Ziele oder Visionen wie die gemeinsamen Ziele zu erreichen sind, Werte, Verteilung von Ressourcen, Rollen- und Machtkonflikte. Schwarz (2013) stellt dabei fest, dass Konflikte zu einem gesellschaftlichen Wandel führen und dass auf diese Weise soziale Normen herausgefordert und angepasst werden. In diesem Sinne gehört eine gewaltfreie Regelung von Konflikten zur Natur einer pluralistischen Gesellschaft oder Gemeinschaft.

Zu diesem Punkt möchte ich zwei Typen von Konflikten darstellen, die von meinen Interviewpartner\*innen genannt wurden: Dabei ist erstens der Konflikt auf der Achse >die< linke Bewegung versus die „externe Welt“ zu nennen, die heterogen in Bezug auf Bildungsniveau und politische Ansichten ist. Als zweites möchte ich den Konflikt auf der Achse der Privilegienprofile in Bezug auf *race*, Zuwanderungsgeschichte, Klasse, gender und beHinderung nennen. Ich werde dabei aufzeigen, dass in der aktivistischen Bildung seitens der Veranstalter\*innen und Trainer\*innen dazu tendiert wird, diese zwei Spannungsfelder nicht zu betreten, was auf eine intransparente und unausgesprochene Art zu Ausschlüssen im Zugang zur aktivistischen Bildung führt.

Im Interview mit Micha haben wir uns relativ viel über die Zusammenhänge zwischen aktivistischer Bildung und Bewegungsforschung unterhalten. Er hat mir erzählt, dass er selbst in der Bewegungsforschung tätig ist, in der gerade viele für ihn relevante Recherchen durchgeführt werden, mit denen er auch gerne in seiner Tätigkeit als Trainer arbeitet. Daraufhin hat er mir

mitgeteilt, dass er eigentlich am liebsten mit Menschen arbeite, die einen akademischen Hintergrund haben, weil er mit ihnen sofort eine gemeinsame Ebene finde und die Arbeit deswegen glatt und angenehm laufe. Er schätze diesen Komfort in der Arbeit. Bildung für Gruppen zu machen, die aus anderen sozialen Kontexten kommen, wäre für ihn viel herausfordernder und anstrengender gewesen:

Micha: „Das eine ist, dass viele Menschen aus meinem aktivistischen Umfeld, aus dem Stiftungsumfeld und auch meinem privaten politischen Umfeld sind ganz klar akademisch, ne? Also sind selber noch studierend oder haben studiert, ganz viele Menschen natürlich so im Bereich Politik, Konfliktforschung, die sich mit dem Thema Wachstum irgendwie beschäftigen (...) so... Also diese ganze Degrowth-Bewegung ist eine akademische Bewegung, würde ich mal sagen, ne? Und ich merke, dass es manchmal auch ein bisschen irritierend ist, wenn ich zum Beispiel mit einem Freund spreche, der arbeitet für die IG Metall, also macht ganz klar Bildungsarbeit für die Menschen, die keine Akademiker\*innen sind, ehm.... und der sagt: meine Güte, was hat er mir erzählt, was er für Leute in seinen Betriebswerken hat, oder in seinen Berufsschulgruppen, also, ich würde mit den Leuten nicht unbedingt arbeiten wollen, ne? Also der hat gesagt: na klar hab ich Nazis in der Klasse, aber ich muss trotzdem mit ihnen arbeiten. So... Und dann merk ich dann schon die Unterschiede... oder da merk ich schon auch, dass ich mich natürlich, das gebe ich zu, in dieser linksakademischen Welt auch ganz schön wohl fühle. Ich glaube wir haben uns ganz schön eingerichtet.“ (Transkription 5, 00:40:51)

Micha vergleicht seine Bildungsarbeit, die er innerhalb der „linksakademischen Welt“ ausübt mit den Arbeitsrealitäten eines seiner Freunde, ebenfalls einem Trainer, der für die Gewerkschaft IG Metall arbeitet. Da sein Freund mit Berufsschulgruppen arbeite, erreiche er ganz andere soziale Gruppen, unter anderen auch die Menschen, die rechtsextrem („Nazis“) sind. Im Kontext von anderen Zielgruppen gewinnt auch die Bildungsarbeit eine neue Ebene. Statt einem internen Austausch in >der< linken Bewegung werden mit den vorgestellten Inhalten auch die Menschen erreicht, die mit diesen (und oft auch der Form der Vermittlung) oft zum ersten mal konfrontiert werden. Das ist ein mühsamer pädagogischer und psychologischer Prozess, der auf Widerstand trifft. Einen solchen Prozess zu begleiten erfordert von der Trainer\*in noch andere Kompetenzen und Fähigkeiten, mit Konflikten umgehen zu können.

Über eine herausfordernde Situation, in der in einem Workshop schwierige Diskrepanzen in Diskussionskulturen unter den Teilnehmenden und großes Konfliktpotenzial aufgetaucht sind, hat mir auch Alex berichtet:

Alex: „Also Vielfalt und Diskriminierung bei den Teilnehmenden... Das find ich eine sehr spannende Frage.

Im [Name des Kurses] legen wir tatsächlich Wert auf Diversität im Kurs, was so in dem Kurs zu Herausforderung führt, ne? Wir haben auch die Menschen mit migrantischem Hintergrund. Zum Beispiel im letzten Kurs eine Frau gehabt aus Zimbabwe ehm... wir haben jetzt im aktuellen Kurs ehm... eine Frau die von sich sagt... [lacht] sie selber sagt, dass sie aus der Gosse kommt und ehmm... was ganz... also was tatsächlich zu Kommunikationsproblemen führt, weil einfach dann ganz andere Herangehensweise an Konflikte ist, ne? Und alle die [lacht] Akademikerkinder, die yhhh... die wir sonst dort so haben sind halt geschult in gewaltfreier Kommunikation und das ist total spannend, was für Dynamiken das entwickelt, sodass wir uns tatsächlich auch intensiv mit Kommunikation beschäftigen und... weil wir sagen, das ist die politische Realität, wenn man in Gruppen was machen möchte, muss man auch unterschiedliche Kulturen... also, sozusagen Kommunikationskulturen klarkommen und schaffen dahinter zukommen, also dahinter zugucken, was da eigentlich gesagt werden will. Genau... Also es ist ein Thema.“ (Transkription 7, 01:06:23)

Alex stellt fest, dass es bei jeder Gruppe mindestens eine („oder auch zwei“) Personen gäbe, die der im Workshop herrschenden „Norm“ dadurch nicht entsprechen, dass sie mindestens einer Diskriminierungsform ausgesetzt sind. Das erste Beispiel, das Alex nennt, ist eine PoC-Person mit Migrationserfahrung. Als zweites Beispiel wird eine Person erwähnt, die sich durch Zugehörigkeit zur Arbeiterklasse definiert. Alex erzählt über die Herausforderung, mit „verschiedenen Kommunikationskulturen“ umzugehen, was sie noch näher als Fähigkeit definiert, die Bedeutung aus einer in den akademischen Zirkeln unangemessenen Ausdrucksform herauszulesen. Alex ist nochmal auf mögliche Konflikte und zusätzliche Herausforderungen für die Trainer\*innen eingegangen, als ich danach gefragt habe, ob und welche Diskriminierungsmechanismen sie in ihrem Arbeitsumfeld beobachtet:

Alex: „Also wir bemühen uns da und yh... wenn du dann so guckst... Diskriminierung ist tatsächlich... Also ich hab das in der Kursleitung schon mal öfter gehabt, wenn man so offiziell schwächere, wie man so schön sagt, Menschen in der Gruppe hat, die sich aber auch engagieren wollen, immer wieder dieser Spagat zwischen Unterstützung für Arbeit und zwischen Abgrenzung aber, dass es im Grunde ein Lernraum und halt keine Psychotherapie ist. Ja? Ehmm.... Und da eine Balance zu finden und trotzdem das auch als Gelegenheit zu nutzen, um was zu lernen in der Gruppe oder als Gruppe...“ (Transkription 7, 01:06:23)

Hier erzählt Alex darüber, dass die Menschen, die von Diskriminierung betroffen werden, oft parallel zum Lernprozess intensive psychologische Prozesse durchliefen, die für die Trainer\*in überfordernd werden können. Diese psychologischen Dynamiken werden hier im Gegensatz zu bell hooks, die diese Prozesse als Teil von Bildung sieht als Hindernis im Gruppen- und Lernprozess gesehen. Aus Alex' Aussage folgt, dass sie „Abgrenzung“ als eine unvermeidbare Konsequenz des

effektiven Lernens (Konzentration der Trainer\*innen auf „Unterstützung für Arbeit“) sieht. Sie stellt einen „Lernraum“ einer „Psychotherapie“ gegenüber und betont, dass es für Psychotherapie im Lernraum keinen Platz gäbe. Es müsse eine „Balance“ gefunden werden, damit das Lernen überhaupt zustande kommen würde. Ein oder maximal zwei Personen, die Diskriminierung und soziale Ausschlüsse erleben, werden hier als eine Toleranzgrenze vorgestellt, als die Proportion, die den Rahmen des „Lernraums“ noch nicht sprengen. Es scheint aus Alex' Aussage zu folgen, dass eine andere Zusammensetzung der Gruppe für aktivistische Bildungsarbeit destruktiv wäre. In diesem Kontext bietet sich eine Anlehnung an das Buch „Die Errettung der modernen Seele“ (2011) von der Kulturosoziologin Eva Illouz an, in dem die Autorin zu dem Fazit kommt, dass wir es heutzutage mit einer „therapeutischen Ideologie“ zu tun haben, die einen hegemonialen Status erreicht habe. Diese Ideologie, aufgrund dessen, dass der Zugang zur Therapie klassenbedingt ist, verschärft noch schon existierende soziale Ungleichheiten aufgrund der Klassenzugehörigkeit, finanzieller Ressourcen und des Bildungsniveaus. In diesem Kontext kann Bourdieus Begriff vom „symbolischen Kapital“ paraphrasiert werden bzw. als Inspiration dienen. Wie Illouz argumentiert, um die Gründe von Ungleichheiten aufzugreifen und zu benennen, können weitere Begriffe von „emotionalem Kapital“ und „emotionalem Habitus“ (Illouz 2011, 350) eingeführt werden. Der privilegierte emotionale Habitus bringt ein Kapital mit sich und lässt sich leicht in soziales Kapital konvertieren: „In der Bourdieuschen Nomenklatur kommt es folglich zu einer Kapitalakkumulation“ (Boger 2019, 150). Illouz argumentiert, dass wir „die These aufstellen [können], daß ein bestimmter emotionaler Habitus mehr und mehr zur Voraussetzung wird, um auf einer immer größeren Zahl von Feldern Zutritt zu erhalten und mitspielen zu können.“ (Illouz 2011, 356f). Es handelt sich hier also um eine distinguierte Form des Umgangs mit Emotionalität (Boger 2019, 149). Damit ist ein weiterer Begriff verbunden, der sich mittlerweile in der Alltagssprache durchgesetzt hat und zwar der von „emotionaler Intelligenz“. Die Menschen, die „sozial intelligent“ sind, sind sensibler und sozial verträglicher. Sie besitzen Fähigkeiten der Selbstpräsentation als sozialverträglich und emotional kompetent. (Boger 2019, 150).

In den oben präsentierten Zitaten von Alex werden die Menschen als „problematische Fälle“ dargestellt, die keinen emotionalen Habitus besitzen, die die anderen mit ihren emotionalen Prozessen überfordern, die mit ihren Emotionen nicht „richtig“ umgehen können und die sich dessen nicht bewusst sind, welche emotionalen Prozesse in einem aktivistischen Workshop akzeptiert werden und Platz bekommen und welche in diesem Kontext unangemessen und „zu viel“ sind. Die Schwarze Person also, die sich als „Frau aus der Gosse“ vorgestellt hat, scheint in Alex Erzählung als sozial und emotional weniger kompetent und deswegen anstrengend zu sein. Im Licht von Illouz Analyse ist die Position von Alex, die „emotional inkompetente“ Menschen in einer

humoristischen Erzählung als überfordernd vorstellt, wiederholt ein klassistisches Schema, die die Menschen benachteiligt, die kein emotionales Kapital besitzen, das nach Illouz finanziell- und bildungsbedingt ist. Illouz zufolge „müssen eventuelle Sanktionen des Sozialverhaltens als Teil der Mechanismen der Deprivilegierung verstanden werden“ (Boger 2019, 150). Das würde im Kontext von Alex Aussage bedeuten, dass die Anwesenheit der Personen, die kein „emotionales Kapital“ besitzen, ein notwendiger Teil einer inklusiven, nicht klassistischen Pädagogik ist, und nicht ein Hindernis im Lernprozess.

Eine gegensätzliche Perspektive in Bezug auf Diversität, Lernkonzepte und Lernqualität stellt bell hooks in ihrer „Teaching Trilogie“ dar. Sie versteht Konflikte als integralen Teil von Lernprozessen über tief internalisierte Diskriminierungsstrukturen: „Indeed, exposing certain truths and biases in the classroom often created chaos and confusion. The idea that the classroom should always be a <<safe>>, harmonious place was challenged. It was hard for individuals to fully grasp the idea that recognition of difference might also require of us a willingness to see the classroom change, to allow for shifts in relations between students. A lot of people panicked.“ (hooks 1994, 30) hooks betont, dass eine transformative Arbeit in einer Gruppe, wo diskriminierte Personen sitzen und Privilegien und Machtstrukturen ansprechen und sichtbar machen, schwierig wird, schmerzhaft und konfliktgeladen sei. In diesem Sinne gibt es für sie keine klare Grenze zwischen einem Lernprozess und psychologischer Aufarbeitung im transformativen Lernen. Für Bildner\*innen ist es anspruchsvoll, schwierige kognitive und emotionelle Prozesse gleichzeitig zu begleiten. hooks schreibt über die Verunsicherung und Angst davor, dass die Emotionen in der Gruppe den Rahmen eines Lernraumes sprengen werden (hier als Beispiel nochmal die Aussage von Alex „Das ist keine Psychotherapie hier“). Sie erklärt an dieser Stelle: „The unwillingness to approach teaching from a standpoint that includes awareness of race, sex, and class is often rooted in the fear that classrooms will be uncontrollable, that emotions and passions will not be contained.“ (hooks 1994, 39) Aus diesem Grund sieht sie die Notwendigkeit, die Lehrer\*innen (für meinen Kontext bedeutet das also: politische Trainer\*innen) auf diese Prozesse vorzubereiten. Ohne die Fähigkeiten, mit Diskriminierungen und Verletzungen in ihren Workshops umzugehen, werden sie – bewusst oder unbewusst – die Anwesenheit der diskriminierten Menschen in ihren Bildungsangeboten vermeiden.

Um zusammenzufassen, ergeben sich aus meinen Interviews zwei Mechanismen, die davon getrieben werden, Konflikte zu vermeiden. Der erste bezieht sich auf das Verlassen der „linken, aktivistischen Blase“ und der Arbeit mit politisch und sozial heterogenen Gruppen, zum Beispiel in Arbeitsbetrieben (hier gilt zum Beispiel die gewerkschaftliche Bildungsarbeit) oder an öffentlichen Schulen. Der zweite Mechanismus der Konfliktvermeidung bezieht sich auf unterprivilegierte

Menschen, die zwar als Teil >der< Bewegung wahrgenommen werden, deren Anwesenheit im Raum aber die vorhandene Privilegien herausfordern, die andernfalls für selbstverständlich gehalten würden. Dadurch wird der Status quo in Frage gestellt. Aufgrunddessen treffen Veranstalter\*innen und Trainer\*innen bewusst oder unterbewusst die Entscheidung, in einer konfliktfreien und dadurch komfortableren und vorhersehbaren Komfortzone zu bleiben und so – ein angenehmeres und leichteres Arbeitsumfeld zu haben. Die Momente, in denen diese Leichtigkeit gewählt wird, stehen also in Widerspruch zum Anspruch auf Inklusivität. Dieses Entscheidungsdilemma zwischen einem reibungslosen und hermetischen Arbeitsumfeld und einer radikal transformativen und inklusiven politischen Bildungsarbeit hängt aus meiner Sicht mit einer komplizierter Verwicklung zwischen tagtäglicher Lohnarbeit (wo wir uns alle mehr Komfort und Stabilität wünschen würden) und dem transformativen, antidiskriminierenden Anspruch, der alles andere bedeutet, als Stabilität, Komfort und Harmonie.

### **3.Organisatorische und inhaltliche Rahmen**

Im folgenden Punkt möchte ich zwei Aspekte nennen, die ich als organisatorisch und inhaltlich eingeordnet habe. Der erste Aspekt betrifft den zeitlichen Rahmen der aktivistischen Bildungsangebote. „Zeit zu haben“ wird dabei als Ressource betrachtet, die die Menschen besitzen, die finanzielle und soziale Stabilität im Leben haben und deren Hauptbedürfnisse wie politische Sicherheit und das Recht auf Aufenthalt, Arbeit, Bildung und Gesundheitsversorgung nicht infrage gestellt werden. Der zweite organisatorische Rahmen, den ich im folgenden Punkt berücksichtige, sind die in der aktivistischen Bildung vermittelten Inhalte und die Art, wie sie vermittelt werden, in anderen Worten also: das Bildungsprogramm. Anhand meiner Interviewpassagen analysiere ich, an welche Menschen sich die Programme richten, für wen sie zugänglich sind und für wen nicht, wer sich dabei angesprochen und eingeladen fühlt und wer nicht. Ich setze dabei voraus, dass die Kommunikation sich durch die angebotenen Inhalte und ihre Form direkt auf die Beteiligungsstruktur in den Workshops und Trainings auswirkt.

### 3.1. Wer hat überhaupt Zeit dafür?

In der Weiterbildung von Karsten, Jonas, Steffi und Torsten gab es zum Schluss ein Wochenendseminar, das wir fast ausschließlich der Auswertung gewidmet haben. Eine der wichtigen Fragen, die mit den Teilnehmenden besprochen wurde, war die Frage danach, wie neue Zielgruppen erreicht werden können. Es ist eine Arbeitsgruppe entstanden, die diese Frage in Kleingruppen ausführlich diskutieren wollte. Ich habe kurz überlegt, ob ich Lust habe, mich dieser Gruppe anzuschließen. Ich habe mich kurz mit meiner Bezugsperson in der Weiterbildung, Anna, darüber ausgetauscht. Anna, eine von zwei PoC-Personen in einer Gruppe von etwa 50 Menschen, hat festgestellt, dass sie keine Lust habe, diesen Überlegungen zuzuhören und sie zu einer anderen Arbeitsgruppe gehen werde. Sie hat mir ihre Entscheidung damit erklärt, dass es alles „quatsch“ sei: *weiße*, deutsch-statisierte Student\*innen und Akademiker\*innen, die darüber spekulieren, warum es keine Diversität in der Weiterbildung gäbe, dass es „sich hier im Kreis“ drehe und dass die Antwort offenbar sei: PoC-Menschen hätten einfach keine Lust, in so einer Gruppe zu sitzen und mit den Methoden zu arbeiten, die hier vorgeschlagen werden, und in der Trainer\*innen auch nur *weiße*, deutsch-statisierte, cisgeschlechtliche Akademiker\*innen sind. PoC-Personen wählten andere Räume, die sich für sie freundlich und sicher anfühlen, wo es andere Atmosphären und Arbeitsweisen gäbe; wo es dafür Raum gäbe, die eigene Position und Situation in der Gesellschaft und im Lernraum zu reflektieren. Außerdem, meinte Anna, sei es alles ein „Klassending“: „Die Menschen, die keine finanzielle Sicherheit haben, haben einfach keine Zeit für sowas.“ Die Weiterbildung und die Reisekosten bedeuten viele Ausgaben, Zeit und Logistik (mindestens einmal pro Monat gab es ein Wochenendseminar an einem anderen Ort in Deutschland). Für die Menschen, die keine berufliche Karriere im Bereich politische Bildung planen, und die zusätzlich andere Verpflichtungen und Prioritäten im privaten Leben haben, bedeutet so eine Weiterbildung einen zu großen zeitlichen und energetischen Aufwand. Für diejenige, die eher in diese Karriererichtung gehen, gibt es dagegen viele zusätzliche Vorteile – Vernetzung, Kontakte, Informationsaustausch in ihrem professionellen Bereich. Der Effekt ist, dass die Weiterbildung zu einem Angebot für aktuelle oder zukünftige Bildner\*innen geworden ist. Aber, wie Anna zum Schluss feststellte: „wir können hier weiter sitzen und ewig darüber spekulieren, warum die anderen abwesend sind“.

Ein besonders aussagekräftiges Beispiel nennt in diesem Kontext Birgit in der Passage, auf die ich schon im Teil drei, Punkt 1.5 eingegangen bin. Birgits Verein hat vor kurzem eine Veranstaltung zu Sorgearbeit organisiert. In ihrer Erzählung wird folgendes Paradox sichtbar: Mit dem Thema Sorgearbeit beschäftigen sich nur privilegierte, akademisierte Menschen, weil die, die Sorgearbeit machen, keine Zeit und Energie dafür haben:

Birgit: „Die Verbindung zu den akademischen Kreisen, die forschen, zu Postwachstum, zu Bildung auch, der ist sehr eng. (...) Wo wir das zum Beispiel grade auch merken, ganz deutlich, ist...in einem Projekt zu Sorgearbeit. Zu Carearbeit, und das ist ja was... diese ganze Care-Revolution-Bewegung, die schon an unser Postwachstumsthema sehr eng anknüpft, das ist ja eigentlich eine, die davon ausgeht, ehmm... von Sorgearbeit, von einer nicht akademisch geprägten Arbeit, sondern Reproarbeit...Und trotzdem ist aber in diesem ganzen Care-Revolution-Prozess, da sind relativ viele Akademiker\*innen, die sich da quasi aktivistisch dafür einsetzen... (...) So wie ich es verstehe hängt das oft damit zusammen eben... Zeit zu haben ehmm... und dass viele die sehr stark in der Reproduktionsarbeit eingebunden sind, sagen... Ich kann mich jetzt nicht noch politisch dafür engagieren. Das schaff ich nicht, von meinen Kapazitäten her. Ehmm, und andererseits aus dem akademischen Zugang heraus, kann das halt Lohnarbeit sein, sich genau damit zu beschäftigen. (...)“ (Transkription 8, 00:32:09)

Derselbe Mechanismus wiederholt sich in anderen aktivistischen Bereichen, die Unterdrückung und Benachteiligung problematisieren, was das Problem von illegitimierender Repräsentanz und Aneignung durch Mehrfachprivilegierte verursacht: mit Rassismus beschäftigen sich vor allem weiße Professor\*innen, die Theorien zur Befreiung des Proletariats formulieren, Akademiker\*innen und so weiter. Es scheint auch, dass aus aktivistischer Bildung zum großen Teil die Menschen ausgeschlossen werden, deren Ausschluss in diesen Bildungsangeboten oft zum zentralen Thema gemacht wird. Das Beispiel der Care-Revolution-Bewegung, in der sich vor allem „Akademiker\*innen“ engagieren, die „sich da quasi aktivistisch dafür einsetzen“ erinnert an das Beispiel der Multiplikator\*innenarbeit in der Klimabewegung, in der „die Leute, die dort sind, auch klassisch jung, Abi oder studierend sind, aber sie kämpfen aktuell in dem Kampf“ (Karsten). Birgit problematisiert dieses Phänomen dadurch, dass sie eine Möglichkeit des aktivistischen Engagements als Privileg der Menschen darstellt, die Freizeit haben. Um sich in den sozialen Kämpfen einzusetzen sei es nötig, Energie- und Zeitressourcen zu haben, die prekarierte, migrantische Arbeitskräfte nicht haben. Weiterhin ist es eine Frage des Risikos, die mit den sozialen Protesten verbunden ist. Um bei dem Beispiel der Care-Revolution zu bleiben – viele Personen, die als Pflegekräfte in Deutschland arbeiten, werden durch Arbeitgeber\*innen oder Vermittlungsagenturen in „illegale“ Arbeit geschoben. Diese Personen möchten ihre Arbeit und Sicherheit oft nicht riskieren. Politischer Aktivismus ist direkt oder indirekt, mit einem Risiko in Bezug auf den eigenen Lebenskomfort und die eigene Sicherheit verbunden. Bei vielen politischen Handlungen gilt hier: Überwachung, polizeiliche Gewalt, rechtliche Folgen, Gerichtsprozesse, Anwaltskosten. Menschen, die aufgrund ihrer Lebensgeschichte und Herkunft systemischer Gewalt



ausgesetzt werden, werden nur selten in ihrer Freizeit noch ein zusätzliches Risiko eingehen (wollen/können). Eine „illegalisierte“ Person, die sich auf einer Demonstration ausweisen muss, riskiert nicht nur Stress und verlorene Zeit, sondern Gefängnis und Deportation.<sup>30</sup> Auf diese Weise werden soziale Kämpfe gegen Prekarisierung und Kriminalisierung von Menschen besetzt, die sich nicht selbst in dieser Lage befinden, ganz im Gegenteil – eine eher sichere und privilegierte Position haben. Und so werden diese Privilegien auch durch >die< linke Bewegung und aktivistische Bildung reproduziert.

Sowohl Anna, als auch Birgit haben damit die Mechanismen problematisiert, die Pierre Bourdieu und Jean-Claude Passeron in „Reproduction in Education, Society and Culture“ ausführlich erklären. Die Reproduktion von sozialen Zugängen und Ausschlüssen passiert quasi von allein, durch externe Bedingungen, wie finanzielle, zeitliche und energetische Ressourcen, die von der sozialen Lage und der Lebenssituation abhängig sind. Zum Schluss stellt sich heraus, dass eine lebenslange Entwicklung und Bildung ein Luxus der am meisten privilegierten Menschen ist: „While every dominant pedagogic action entails a delimitation of its legitimate addressees, exclusion is often carried out by mechanisms external to the agency performing the pedagogic work, whether by the more or less direct effect of economic mechanisms (...) A pedagogic action which eliminates certain categories of receivers merely by the effectivity of the mode of inculcation characteristic (...), thereby imposing more subtly the legitimacy of its products and hierarchies (...)“ (Bourdieu, Passeron 1990, 51). Bourdieu und Passeron nennen an dieser Stelle ein Beispiel, das als ein guter Vergleich zur theoretischen Weiterbildung über politische Strategien dienen kann: Sie erklären, wie es Schritt für Schritt dazu kommt, dass trotz eines freien, kostenlosen oder billigen Eintritts die Museen der Kunst fast ausschließlich durch soziale Eliten besucht werden. Die Inhalte und Kunstwerke, die dort ausgestellt werden, machen für diejenigen Sinn, die in der Lage sind, sie zu dekodieren. Diese Dekodierung ist ein schwieriger Prozess, der die Kenntnis der Kunst- und Kulturgeschichte und der Philosophie voraussetzt, sowie die Möglichkeit und Zeit, überhaupt an einem Nachmittag in die Galerie oder ins Museum zu gehen. Das setzt wiederum eine Menge anderer Bedingungen voraus: „The museum, which delimits its public and (...) simply by the effect of its <<level of transmission>>, i.e. by the sheer fact of presupposing possession of the cultural code required for decoding the objects displayed, may be seen as a limiting case towards which tends all pedagogical work founded on the implicit prerequisite of possession of the conditions of its productivity. (...) The exclusion of certain categories of receivers (...) can moreover be masked

---

30 Hier muss ich aber anmerken, dass ich trotz der genannten Gefahren in >der< linken Bewegung viele Personen kennengelernt habe, die dieses Risiko eingehen, um sich mit anderen betroffenen Menschen zu solidarisieren und sie zu unterstützen.

by the fact that the social function of elimination is concealed under the overt function of selection which the pedagogic agency performs within the set of legitimate addressees (...)“ (Bourdieu 1990, 51). Ähnliche Mechanismen gelten bei einer Teilnahme an einem aktivistischen Kurs zu politischen Theorien.

Mit seinem Ansatz über das Recht zur politischen Meinung („a right to have a political opinion“) macht Bourdieu deutlich, dass zeitliche, finanzielle und energetische Ressourcen nötig sind, um sich eine eigene politische Meinung zu bilden und politisches Bewusstsein zu entwickeln, die in der Gesellschaft den privilegierten Gruppen gehören. Auf diese Weise findet durch Bildung (hier: durch politische Bildung) Reproduktion von sozialen Privilegien und Hierarchien statt. Bourdieu beschreibt diesen Mechanismus als „unequal distribution of political capital“ (Bourdieu 1996, 409) und stellt fest: „Technical competence is to social competence what the capacity to speak is to the right to speak, simultaneously a precondition and an effect.“ (Bourdieu 1996, 409). Woanders erläutert er zum selben Thema: „(...) The inequalities in status competence force attention to the social conditions of possibility of political judgement.“ (Bourdieu 1996, 418). Bourdieu schreibt über „The means of production of judgements“ und „A personal opinion (...) as a monopoly of the competent.“ (Bourdieu 1996, 399). Er beweist, dass die Menschen, die politische Stellungen einnehmen – was in Bezug auf meinen Kontext Aktivist\*innen bedeutet – Menschen sind, die sich kompetent und dazu berechtigt fühlen, überhaupt eine eigene Meinung und Stimme zu haben: „The propensity to speak politically (...) is strictly proportionate to the sense of having the right to speak.“ (Bourdieu 1996, 411) Weiterhin erklärt er, dass selbst die Tatsache, öffentlich die Stimme zu erheben, schon ein Ausdruck vom Kompetenz und Status ist, der mit dem Schweigen oder dem Mangel an eigener Meinung der Menschen kontrastiert, die sich nicht in ausreichendem Maße selbstbewusst und kompetent fühlen, eine klare, politische Stellung zu beziehen.

Seine Thesen finde ich insofern auf meine Forschung anwendbar, als der Kern der Identität als politische Aktivist\*in eine klare politische Positionierung ist. Die unausgesprochene Bedingung und Erwartung gegenüber den Teilnehmenden an den aktivistischen Bildungsangeboten ist damit eine Fähigkeit und Lust auf Austausch zu politischen Positionen und Themen in der Gruppe. Nach Bourdieu wird allein über diese Voraussetzung über die Gruppe entscheiden, die sich angesprochen fühlen wird. Ein unvermeidbarer Effekt davon wird der soziale Ausschluss der Gruppen sein, die politisches Bewusstsein, soziales Engagement und die Fähigkeiten des öffentlichen Redens und Diskutierens nicht im klassenbedingten Prozess der Sozialisierung und Bildung erworben haben: „Pedagogic work which inculcates, inter alia, a predominantly verbal practical mastery, such pedagogic work tends in and by its very exercise to produce the delimitation of its really possible addressees, excluding the different groups or classes more rapidly the more completely they lack

the capital and ethos objectively presupposed by its mode of inculcation.“ (Bourdieu 1990, 51) Dieser Ausschlussmechanismus bleibt dabei versteckt und unsichtbar. Deswegen scheint auch die soziale Zusammensetzung in den Workshops „logisch“, „selbstverständlich“, „natürlich“, wobei das Paradoxon, dass die aktivistische Bildung, deren Ziel ja die Aufhebung von Diskriminierungsstrukturen ist, die Diskriminierungsstrukturen wiederholt und reproduziert, in den Hintergrund rutscht. Im sozialen System, und auch hier im Kontext aktivistischer Bildung, am dem ich beteiligt war, sind nicht nur Ausschlüsse, sondern auch deren Unsichtbarkeit und kollektive Verdrängung eingeschrieben. So reproduzieren sich die Dominanz- und Machtstrukturen. Das Entscheidungsrecht liegt auf der Seite derer, die vom Status quo profitieren und die sie, bewusst oder unbewusst, reproduzieren.

Nach der Kleingruppenarbeit und einem gemeinsamen Abendessen gab es in der Fortbildung von Torsten, Steffi, Jonas und Alex eine offizielle Abschlussveranstaltung. Marie, die sich um den Bewerbungsprozess und die Weiterbildungsverwaltung gekümmert hat, hat sich zu mir gesetzt und ist nochmal auf das Thema soziale Zusammensetzung der Teilnehmenden eingegangen. Ich habe ihr erzählt, dass ich mich manchmal einsam gefühlt habe, dass ich die einzige Person in der ganzen Fortbildung war, für die Deutsch keine Erstsprache ist. Ich habe ihr weiter erzählt, dass mir aus diesem Grund die aktive Teilnahme in Großgruppendifkussionen schwer fiel, und dass ich diese Schwierigkeiten nicht habe, wenn die Gruppe international ist. In diesen Situationen weiß ich, dass zum Beispiel mein Akzent nicht die erste Sache ist, durch die ich wahrgenommen werde, weil es zu einem Standard wird, sich nicht in der eigenen Erstsprache zu äußern. Marie hat mit viel Verständnis reagiert. Sie hat geantwortet, dass „alle anderen“, die sich gemeldet hätten, angenommen wurden. Aber es hätten sich einfach wenige „andere“ Menschen beworben. Das widerspricht bzw. ergänzt die Erklärung von Karsten, die ich im Punkt → Teil zwei, Kapitel IV, Punkt 2.3.1 analysiere und als rassistisch problematisiere, dass es nur zwei PoCs (beide deutsch) und eine migrantische Person in der Gruppe von 40 Menschen gab. Karsten meinte, dass sie „auch ihre Kriterien“ haben, womit er meinte, dass Diskriminierungserfahrungen bei der Auswahl nicht als Vorteil berücksichtigt werden. In Maries Aussage, die sich um Auswahlverfahren und die organisatorische Seite kümmert, stellt sich aber heraus, dass sie doch „alle“ offenbar von strukturellen Diskriminierungen betroffenen Menschen „genommen haben“, es hätten sich aber keine weiteren „anderen“ Menschen gemeldet. Das verweist auf die Frage, warum – auf die ich in den Punkten → Teil drei, Kapitel I, Punkt 1.2.3 und 2.1 mit einigen Thesen und Spuren Bezug genommen habe.

### **3.2.Höchst kognitive Inhalte bilden ein Ausschlussmoment, wenn sie nicht zugänglich vermittelt werden**

Der genaueren Analyse der Quellen, Methoden und Bildungskonzepte habe ich → Teil zwei, Kapitel II gewidmet. An dieser Stelle möchte ich an diese Analyse anknüpfen und den Aspekt als Ausschlussmoment nennen, der dafür entscheidend ist, wer die aktivistischen Bildungsangebote in Anspruch nimmt und wer nicht. Des weiteren werde ich aufzeigen, dass die Problematik eine lange Tradition in linken politischen Diskursen hat und von Autor\*innen der sozialistischen Theorien auch als ein zentrales Problem gesehen und problematisiert wurde. Damit wird nämlich die Frage nach der Produktion von revolutionsgenerierenden Ideen gestellt.

Die Trainer\*innen haben in den Interviews mehrmals darauf hingewiesen, dass sie mit schwierigen, theoretischen Inhalten arbeiten. Birgit sieht das als ein Merkmal, das charakteristisch für die Degrowth-Bewegung ist:

Birgit: „In diesem Degrowth-/ Postwachstumsbereich... der ist insgesamt find ich schon stark akademisch geprägt auf jeden Fall. Ehm... das zeigt sich schon bei so Begriffen, ne? „Postwachstum“ ist total akademisch, „Degrowth“ ist ein englischer Begriff, es geht um Konzepte wie Wirtschaftswachstum, das... also... Das kommt aus einer sehr akademischen Ecke. Ehm... gleichzeitig betrifft es aber total viele Bereiche, die eben nicht akademisch sein müssen... (...)“ (Transkription 8, 00:32:09)

Birgit weist in der Passage auf die entfremdende Funktion der akademischen Sprache hin. Obwohl die Themen wie Klimawandel und ökologische Katastrophe, Rassismus oder Klassismus alle Schichten der Gesellschaft betreffen, wirkt die Weise, wie darüber gesprochen wird, ausschließend. Auf denselben Aspekt geht auch Max ein, als ich ihn nach möglichen Diskriminierungsmechanismen in seiner Fortbildung frage:

Max: „Die Sachen, die mir am meisten auffallen, haben was mit der Sprache zu tun ehm... und das ist natürlich ein Ausschlussmechanismus, also die Sprache, die Leute zum Teil haben ja studiert und am besten sich noch mit irgendwelchen theoretischen Dingen beschäftigt, wo das intellektuell reflektiert wird, ist auf einem sehr hohen Niveau. Und... mit vielen Fremdwörtern und so... (...) Also das ist die Sache, die mir seit Jahren auffällt, dass es von der Kommunikation her einfach sehr speziell ist.“ (Transkription 7, 01:01:43)

Mit dem Bildungsniveau ist eine spezialistische, höchst theoretische Sprache verbunden, die für die Personen, die keine Sozialwissenschaften studiert haben, eine große Hürde darstellt, an einem Workshop oder Kurs teilzunehmen. Max beschreibt das als eine „spezielle“ Kommunikation im

Bereich aktivistischer Bildung und gibt zu, dass ihm schon seit Jahren auffällt, dass andere Zielgruppen daran gehindert werden, sich bei der Initiative anzumelden und an dem Bildungsangebot teilzunehmen. Jonas spricht dasselbe Problem an, wobei er den Grund für die Unzugänglichkeit des Vokabulars in den sozialpolitischen Themen an sich wahrnimmt:

Jonas: „Das Thema ist bei und schon so verkopft. Ja, genau, und deswegen wäre es, so meine Meinung, vielleicht total hilfreich, einen Zugang auch zu haben, der auf anderen Sinneskanälen läuft oder der an die Gefühlsintelligenz appelliert.“ (Transkription 1, 00:38:40)

Mit dem „verkopften Thema“ meint er die Entwicklung von linken Strategien und Kampagnen, sowie den Aufbau von politischen, selbstorganisierten Strukturen. Das Verkopftsein und die Auslöschung von Körper und Emotionen verstehe ich auch als eine direkte Übertragung aus der klassisch schulischen und akademischen Methode von Wissensvermittlung.

Sozialpolitische Themen betreffen aber alle, auch die, die kein akademisches Vokabular besitzen. Es gibt hier also keine notwendige Verbindung zwischen dem Thema und der Form des Vermittelns. Das habe ich schon in Punkt →... im Kontext von legitimierenden Narrativen über Beteiligungsstrukturen in aktivistischen Bildungsangeboten problematisiert. Hier möchte ich eine alternative Perspektive schaffen und auf die sozialistische Denktradition hinweisen. Dort galt die Bestimmung der Zielgruppe pädagogischer Handlungen als Ausgangspunkt. Bildung an die am meisten benachteiligten Menschen zu richten, wurde als strategischer Bereich der revolutionären Veränderung der Gesellschaft verstanden. Es handelte sich dabei selbstverständlich auch um die Weitergabe des Wissens zu komplexen sozialwissenschaftlichen, ökonomischen und politischen Themen. Im Gegensatz zu den meisten der politischen Trainer\*innen, die ich interviewt habe, die soziale Ausschlüsse in ihren Kursen und Workshops mit dem Grad der Kompliziertheit der Inhalte erklärt haben, wird in der sozialistischen Tradition angenommen, dass die Lernform an die bestimmte Zielgruppe angepasst werden sollte, nicht umgekehrt – die Zielgruppe an die akademische Lernform. Einen Überblick über sozialistische Praktiken der Selbstpädagogik zu politischen und ökonomischen Themen schaffen u.a. Weinbach und Kemper. In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts sind zahlreiche Organisationen und Institutionen der Lohnabhängigen entstanden, die Kultur proletarischer Organisation. Das waren gesellige, genossenschaftliche, gewerkschaftliche, politische und künstlerische Einrichtungen. (Weinbach, Kemper 2009, 61). Wie Weinbach und Kemper weiter berichten: „[war] die Kultur der Arbeiterbewegung und die durch sie vermittelte Sicht auf die kapitalistische Gesellschaft [...] eine organisierende Verhaltensregulation. Viele ihrer Einrichtungen der Lebenshilfe, Bildung, Unterstützung und politischen Vertretung

schützten Arbeiter und ihre Familien vor negativen Folgen der Kapitalisierung. Entwicklungen zu individualisierenden Lösungen sozialer Tendenzen setzten sie solche des kollektiven Halts und der Gemeinschaftlichkeit entgegen“ (Weinbach, Kemper 2009, 61). Hier taucht wieder der Aspekt auf, der sich für meine Forschungsfrage nach den Gründen von sozialen Ausschlüssen im aktivistischen Bildungsbereich zentral ergeben hat (siehe → Teil drei, Kapitel I, Punkt 1.2): Individualisierungsprozesse in >der< linken Bewegung, die Bildung einer solidarischen (Lern-)Gemeinschaft und die Schaffung eines kollektiven politischen Subjektes ist schwer, wenn nicht unmöglich zu erreichen. Weinbach und Kemper reflektieren gleichzeitig, warum es zu diesen Praktiken wenig wissenschaftliche Materialien gibt und kommen zum Schluss, dass der Grund dafür gerade die leichte Zugänglichkeit des Wissens sei. Da die Zielgruppe der Lernpraktiken nicht die Intellektuellen, sondern eben möglichst weite Kreise der Arbeiter\*innen waren, hat die Wissensweitergabe meistens in mündlicher, nicht dokumentierter Form stattgefunden. Die Quellen, die nicht erhalten sind, wurden aufgrund nationalsozialistischer Verfolgung vernichtet. So kommt es auf der Ebene der Wissensproduktion zu einer Entwertung und wiederholten Benachteiligung des unterdrückten Wissens, das in der und für die Arbeiter\*innenklasse praktiziert und weitergegeben wurde, was das Monopol der akademischen Wissens- und Lernform, Sprache und Perspektive befestigt.

Aus dieser Perspektive möchte ich nochmal auf die Argumentation von Jonas in den oben vorgestellten Interviewpassagen eingehen. Jonas erklärt dort, dass die Brüche zwischen dem akademischen und dem gewerkschaftlichen Kontext „zu groß“ waren, um gemeinsam ein spektrumübergreifendes Bildungsprojekt zu gestalten. Ich lese das als eine Bestimmung dessen, was Jonas für machbar hält. Obwohl er von der „Mosaikigkeit“ des Projekts spricht und als Ziel seiner Weiterbildung deklariert, Netzwerke zwischen unterschiedlichen linken Milieus zu schaffen, nimmt er als Handlungsfeld einen engen Bereich von Menschen wahr, die eine akademische Laufbahn hinter sich haben. In diesem Sinne scheint mir sein Projekt eines linken Mosaiks eher Wissenshierarchien und Teilungen unter den Linken zu reproduzieren, als zu verbinden und neue Brücken zu schaffen.

#### **4.Zusammenfassung: Aktivistische Bildungsarbeit als Reproduktion der Macht- und Wissenshierarchien**

*„Ein weitverbreiteter Irrtum von linken Intellektuellen besteht darin, sich als organische Intellektuelle zu benennen, weil sie organisieren wollen, es aber nicht gelingt, weil sie weder die Selbstverständigung von Gruppen organisieren, noch an der Kohärenz der Weltauffassungen in sozialen Gruppen arbeiten, sondern praktisch eine eigene Gruppe von Mittelklassekids sind.“*

*(Janek Niggemann 2015, 214)*

Alle diese Prozesse der Exklusion und Selbstexklusion sozial benachteiligter Personen, die ich oben vorgestellt habe, haben zur Folge, dass die Ressourcen >der< linken sozialen Bewegung (Wissen, Kontakte, Prestige, bezahlte Stellen) – ähnlich wie im Mainstream – von der Gruppe zentralisiert werden, die am meisten privilegiert ist. Hier möchte ich u.a. auf die Forschung von Walgenbach (2014) verweisen, die in ihrem Buch „Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft“ feststellt: „(...) in der PISA-Studie 2000 zeigte sich im internationalen Vergleich, dass es in Deutschland einen besonders engen Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und erreichten Lernständen der Schülerinnen und Schüler gibt. Für den ausgeprägten Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg spricht auch die geringe soziale Mobilität in Deutschland: im Vergleich zu Kindern aus Facharbeiterfamilien ist die Chance für Kinder der >oberen Dienstklasse< ein Gymnasium zu besuchen, in Deutschland mehr als viermal so groß.“ (Walgenbach 2014, 22) Privilegien und Ungleichheit werden auf ähnliche Weise auch innerhalb >der< Bewegung reproduziert. Diese auf der Oberfläche unsichtbaren Prozesse stehen im Widerspruch zu dem linken, aktivistischen Diskurs über Gleichheit und „Skillsharing“ als zentrale Rechte sozialer Bewegung. Die Schlussfolgerung lässt sich gut mit Torstens Analyse aus unserem Interview zusammenfassen:

Torsten: „Das ist glaub ich kein Zufall, dass sozial schwächere Gruppen wenig präsent sind. Sie sind manchmal da, aber im Kern ist das eine sehr akademische Angelegenheit. Das überlappt sich aber natürlich auch sehr stark mit der deutschen Linken. Das ist einfach so, dass die deutschen Linken wider ihres Anspruches heraus nicht sehr an der Arbeiterklasse orientiert sind, sozusagen. (...) Man sieht auch, wenn man

sich die Organisationsform anschaut, von Leuten, die hierherkommen, dass es weniger Leute sind, die einen Betriebsrats- oder Gewerkschaftshintergrund haben, und weniger Leute sind, die irgendwie sehr prekär sind, außer es sind linksradikal prekäre Leute, da gibt das dann schon [lacht], aber Leute, die irgendwie Zeitverträge in irgendwelchen großen Firmen haben, oder so, werden im Allgemeinen nicht erreicht. (...) Wen wir in der Stiftung auch nicht erreicht, sind Leute aus dem ländlichen Raum. Es werden nur die Leute aus dem städtischen Raum erreicht.“ (Transkription 6, 00:27:36)

Torsten benennt hier Ausschlüsse der Menschen, die in Großbetrieben arbeiten und gewerkschaftlich organisiert sind, als auch Menschen aus den ländlichen Gebieten. Er fasst zusammen, dass die deutschen Linken wenig an der Arbeiter\*innenklasse orientiert seien. Hier wird ein Widerspruch zu den sozialistischen Ansätzen von Luxemburg, Freire oder Gramsci offenbar (→ Teil eins, Kapitel VI, Punkt 3), die Torsten, ähnlich wie andere Gesprächspartner\*innen von mir, als zentrale Inspiration und theoretischen Hintergrund für seine Bildungsarbeit genannt hat. Wie ich früher vorgestellt habe, bedeutet soziale Veränderung für die oben genannten Autor\*innen im ersten Schritt das Bewusstwerden der Arbeiter\*innenklasse anzustreben. Abgesehen davon, dass es eine nähere Analyse bräuchte, wer heutzutage als Arbeiter\*innenklasse gilt, weist die Interviewpassage darauf hin, dass die Arbeiter\*innen größtenteils aus der linken Bildung ausgeschlossen bleiben. Die Diagnose von Torsten bestätigen auch folgende Passagen aus den Interviews mit Max und Micha:

Max: „Unser Bezugsrahmen in dem aktuellen Kurs bei uns ist die Umweltbewegung. In dem Kurs haben wir fast ausschließlich Studierende. Beziehungsweise fertig studierte, also akademischer Hintergrund und auch überwiegend die Leute aus dem sozialen Feld, wo Geld jetzt nicht die große Rolle spielt. Ausnahmen bestätigen die Regeln. Wir haben das immer wieder diskutiert. Ich muss sagen, mich überrascht das nicht ehmm..., dass es so ist, weil die Umweltbewegung ist so. Das ist eine eh... weiße, eh... wohl situierte akademische Veranstaltung, ja?“ Und natürlich reproduziert es sich ein Stück weit selber. (Transkription 7, 01:01:43)

Micha: „Wir können versuchen wieder die Stiftung bekannt zu machen in den anderen Kreisen, aber so ganz... Ganz gut gelingt es uns doch nicht. Und ich glaube auch, dass große Teile der sozialen Bewegung in Deutschland genau so, oder sehr ähnlich sind, wie unsere Stiftung. Zum Beispiel war ich ja letztes Jahr auf dem Klimacamp im Rheinland, ne? Da gab es schon viele Leute aus dem Ausland, aus Schweden, aus Polen, aus Tschechien, aus Österreich, aus Großbritannien. Also es waren nicht nur weiße deutsche Akademiker\*innen, aber es gab doch fast nur weiße Akademiker\*innen, ne? [lacht] So, also auch da hat man gemerkt, also das war ein tolles Camp und da gab's ganz tolle Leute (...) aber so richtig divers war es auch nicht. Wir waren uns doch schon sehr einig in unseren Werten, in unserem veganen oder vegetarischen Leben und so. [lacht kurz] Also das ist auch schön, wenn man die Werte teilt, eh... aber so wahnsinnig vielfältig



war es doch nicht und ich glaube das ist einfach das Problem der Linken in Deutschland.“ (Transkription 5, 01:05:28)

Die klassistische Beteiligungsstruktur ähnelt in den Ausschlusslinien der formellen, staatlich organisierten Bildung. Dieses Phänomen lässt sich gut im Licht von Bourdieus Ansatz über die homologische Reproduktion des Machtfeldes betrachten. Nach Bourdieu reproduziert sich der Status quo durch den Habitus, wobei die Muster von großen sozialpolitischen Einheiten (wie dem Staat) in kleineren Elementen der Einheit, auf kleinerer Skala analog dazu reproduziert werden (zum Beispiel: in einer Schule, in >der< linken sozialen Bewegung, in der aktivistischen Bildung): „The structural grasp of the field of power makes it possible to see that each of its constituent subfields is organized according to a structure homologous to its own, with, at one pole, the economically or temporally dominant and culturally dominated positions, and at the other, the culturally dominant and economically dominated positions.“ (Bourdieu 1996, 270) Die Reproduktion des Status quo findet unabsichtlich, durch unbewusste Mechanismen, wie eben durch den Habitus oder Selbsteliminierung statt. Deswegen ist ihre Richtung oft widersprüchlich zu den deklarierten Zielen eines Individuums oder eines Milieus.

Die ganze Struktur, der aktivistische Bildungsangebote auf verschiedenen Ebenen folgen, deren Komplexität und verschiedene Ebenen ich oben versucht habe, aufzuzeigen führt dazu, dass aktivistische Bildungsangebote ein Raum für die Menschen werden, die in >der< linken sozialen Bewegung und gleichzeitig im Mainstream mehrfach privilegiert sind. So Bourdieu: „It is merely to register that many practices that are phenomenally very different are objectively organised in such a way that they contribute to the reproduction of the capital at hand, without having been explicitly designed and instituted with this end in mind.“ (Bourdieu 1996, 272) Und gerade der Bildungsbereich ist für Bourdieu der strategische Raum, wo sich die Reproduktion des Status quo abspielt. Bildung hat nach Bourdieus Verständnis immer die Funktion von Reproduktion von herrschenden Machtverhältnissen zwischen sozialen Gruppen und Klassen: „By inculcation or exclusion, it tends to impose recognition of the legitimacy of the dominant culture on the members of the dominated groups or classes, and to make them internalize, to a variable extent, disciplines and censorships which best serve the material and symbolic interests of the dominant groups or classes when they take the form of self-discipline and self-censorship.“ (Bourdieu 1990, 41) In diesem Teil habe ich diese Aushandlungen und die Reproduktion von Herrschaftsverhältnissen auf verschiedenen Ebenen gezeigt.

Auf der Ebene von Subjektformationen reproduzieren die Subjekte selbst die vorgegebenen Strukturen, oft ohne sich dessen bewusst zu sein. Auf der Ebene der Gruppendynamik werden die

aktivistischen Lernräume zum Feld der Aushandlungen der sozialen Differenzen und Konflikte. Aus dieser Perspektive sind Ausschlüsse der unterprivilegierten Menschen als Strategie der Vermeidung der direkten Auseinandersetzung mit der Wiederholung von Machtverhältnissen. Die im dritten Kapitel beschriebene organisatorische und inhaltliche Ebene macht sichtbar, wie sich die Reproduktion von herrschenden Hierarchien und Diskriminierungen durch den zeitlichen und räumlichen Kontext der aktivistischen Bildung, sowie durch vorausgesetztes akademisches Wissen realisiert.

## II. WAS TUN? VORSCHLÄGE FÜR INKLUSIVE AKTIVISTISCHE BILDUNGSARBEIT

*„Despite the contemporary focus on multiculturalism in our society, particularly in education, there is not nearly enough practical discussion of ways classroom settings can be transformed so that the learning experience is inclusive.“*

*(bell hooks 1994, 35)*

Was schlage ich also vor? Welche möglichen Konsequenzen könnte diese Analyse haben? Von welcher Vision ausgehend formuliere ich meine Kritikpunkte an der aktivistischen Bildung? Ich beginne diesen abschließenden Teil mit visionären Vorschlägen für die aktivistische Bildung. Ich werde meine Überlegungen über mögliche Visionen vorstellen, wie aktivistische Bildung anders aussehen könnte, sodass Teilnahmezugänge für unterprivilegierte Menschen geschaffen werden. Im ersten Punkt werde ich zusammenfassen, warum eine interdependente Reflexion als integraler Teil aktivistischer Bildung verstanden werden soll, im zweiten Punkt stelle ich alternativ zu dem klassischen und akademischen Verständnis des Erkenntnisprozess und Bildung, das die Komplexität und Ganzheit der Menschen berücksichtigt und sowohl Körper, als auch Emotionen und persönliche Erfahrung miteinbezieht. Ich zeige darüber hinaus, dass dieses Verständnis des Lernprozesses den Weg zu einer inklusiven und nicht diskriminierenden aktivistischen Bildung öffnet. Im dritten Punkt gehe ich nochmal auf das Thema der bewegungsinternen Dynamiken ein und überlege, welche Schritte wichtig wären, um die Reproduktion von Wissens- und somit Machthierarchien innerhalb >der< linken Bewegung zu konfrontieren und zu verändern. Als letzten Punkt reflektiere ich nochmal auf die Gruppendynamiken in aktivistischen Räumen und mache Vorschläge in Bezug darauf, was wichtig wäre, um einen transformatorischen Lernraum zu schaffen, der

gesellschaftliche Diskriminierungs- und Machtverhältnisse nicht reproduziert und wiederholt, sondern bewusst verwandelt, wodurch ein aktivistischer Raum zum ersten und zentralen Schritt sozialer Veränderung werden kann.

## **1.Einstieg: Interdependente Reflexion als notwendiger Teil aktivistischer Bildung**

Erstens, möchte ich auf ein Paradoxon aufmerksam machen, das mich während meiner Forschung nicht losgelassen hat und überhaupt der erste Impuls zu meinem Forschungsthema war: egalitäre Bildung ist ein Postulat, das in >der< linken Bewegung eine zentrale Rolle spielt und eine lange Tradition hat. Luxemburg zum Beispiel betonte mehrmals die Wichtigkeit eben jene an die „deutsche Proletariermasse“ zu vermitteln. Sie hat an deren gesunden revolutionären Instinkt und die lebhaftige Intelligenz geglaubt und die Arbeiter\*innenklasse dafür wertgeschätzt, dass sie sich ungeachtet des hartnäckigen Widerstands ihrer Gewerkschaftsführer mit so warmem Interesse dem neuen Problem zuwandten. (Vgl. Pieschke 2018) Den Zugang zur Bildung für die Arbeiter\*innenklasse zu ermöglichen, hielt Luxemburg für einen der wichtigsten taktischen Schritte auf dem Weg zur Revolution. Ihrer Meinung nach war es notwendig zunächst den geistigen Horizont des Proletariats zu erweitern, indem man über Massenstreiks mit ihnen diskutierte. Dies schärfte das Klassenbewusstsein des Proletariats, vertiefte seine Denkweise und stähle seine Tatkraft. (Vgl. Pieschke 2018)

An sozialistische Ideen anzuknüpfen ist bei vielen radikal linken Aktivist\*innen angesagt. Die Middle-classness >der< Bewegung zu thematisieren ist jedoch viel seltener. Die Vermittlung der Geschichte und der Ideen >der< linken Bewegung werden zur Domäne der Mittelklasse, wobei diejenigen, deren Lebensumstände in den politischen Schriften problematisiert wurden, (die Arbeiterklasse, heute wäre es relevanter über das Prekariat zu sprechen) von der linken Bildung im überwiegenden Teil ausgeschlossen sind. Es entsteht also das anfangs erwähnte Paradoxon: Personen, die die Zeit und Ressourcen haben, sich mit den großen sozialen Fragen auseinanderzusetzen, wie beispielsweise den Problemen des Prekariats, sind meist Menschen, die in Bezug auf Bildung, soziale Sicherheit und ihre ökonomische Lage privilegiert sind. Genau diesen Widerspruch hat Didier Eribon in „Rückkehr nach Reims“ am Beispiel der eigenen Biographie zusammengefasst: „Wenn ich Marx und Trotzki las, glaubte ich, Teil der Avantgarde zu sein; viel eher markierten meine Lektüren aber den Eintritt in die Welt der Privilegierten, in ihre Temporalität und in ihren spezifischen Modus der Subjektivierung: Leute, die Zeit und Muße haben, Marx und Trotzki zu lesen. Von Sartres Schriften über die Arbeiter\*innenklasse war ich ebenfalls begeistert. Die Arbeiter\*innenklasse hingegen, von der ich tatsächlich umgeben war und die meinen Horizont

begrenzte, verabscheute ich. Mit Marx und Sartre konnte ich aus dieser Welt, aus der Welt meiner Eltern, fliehen. Sie verschafften mir die Illusion, ich wüsste über das Leben meiner Eltern besser Bescheid als diese selbst.“ (Eribon 2016, 81) In diesem Zitat macht Eribon das Paradoxon sichtbar, dass sich mit den Problemen der Arbeiter\*innenklasse theoretisch zu beschäftigen ein Privileg der „Avantgarde“ sei. Als „Avantgarde“ verstehe ich im Kontext von „Rückkehr nach Reims“ die akademische Großstadt-Mittel- und Oberschicht. Ich finde diese Bemerkung im Kontext der aktivistischen Bildung passend und relevant. Genau deswegen – weil, sich mit der Unterdrückung und Diskriminierung in aktivistischen Lernräumen zu beschäftigen ein Privileg ist, der für Unterdrückte und Diskriminierte schwer zugänglich ist – scheint es mir nötig, intersektionale Analysen der eigenen Arbeitsweisen und Strukturen als Teil der aktivistischen Bildungsarbeit zu verstehen.

## **2. Ein alternatives Verständnis von Erkenntnis: Die Rolle von Erfahrung, Körper, Emotionen**

### **2.1. Diskriminierungserfahrungen im Lernraum als zentrale Erkenntnisquelle**

In fast allen Veranstaltungen war ich die einzige Person, für die Deutsch keine Erstsprache war. Das hat mich verunsichert und mir die aktive Teilnahme an den Kursen erschwert. In den Diskussionen und informellen Gesprächen hat mir nicht nur eine Vielfalt von Perspektiven und Erfahrungswelten gefehlt, sondern auch die Mehrsprachigkeit. In diesem Kontext wird der Ansatz von bell hooks relevant, in der sie die Selbstverständlichkeit und angebliche Notwendigkeit von Ausschlüssen in der linken Bildungspraxis aufbricht und daran erinnert, dass intersektionales Bewusstsein und inklusive Politik in der Gestaltung von Bildungsangeboten zentrale Bestandteile seien, die nicht in den Hintergrund geschoben werden dürfen. In diesem Kontext finde ich hooks Ansatz relevant, die die Rolle von persönlicher Erfahrung als Erkenntnisquelle betont. Sie erklärt dies folgendermaßen: „In classrooms that have been extremely diverse, where I have endeavored to teach material about exploited groups who are not black, I have suggested that if I bring to the class only analytical ways of knowing and someone else brings personal experience, I welcome that knowledge because it will enhance our learning. (...) Fundamentally I believe that combining the analytical and experiential is a richer way of knowing. (hooks 1994, 89) Die Erfahrungen, die einzelne Teilnehmende haben, bereichern die ganze Gruppe. In diesem Sinne hat die Abwesenheit der diskriminierten Menschen im Raum einen großen Einfluss auf den Ablauf von Diskussionen und das Spektrum von Themen und Erfahrungen, die in den Raum eingebracht werden können. Ein rein kognitives Verständnis von Wissen reduziert Erkenntnisprozesse auf die Weitergabe von

Fakten, Informationen und Strategien, die oft keine Verankerung in unterschiedlichen Positionen und Erlebnissen im Raum haben.

Das gilt auch für Trainer\*innen. Sara, die ich in meiner Arbeit mehrmals als kontrastierenden Fall vorgestellt habe, war die einzige der zehn von mir interviewten Trainer\*innen, die Migrationserfahrung hatte und auch öffentlich über ihre queere Identität sprach, sowohl in den Workshops, als auch in unseren Interviews. Ich möchte in diesem Kontext nochmal auf hooks zurückkommen, in deren „Teaching Triology“ ich zahlreiche Inspirationen dafür finde, wie ein diverser und inklusiver Lernraum aussehen kann. Für sie ist die Tatsache, wer unterrichtet, eine bedeutende Tatsache, die sowohl einen zentralen Schritt der Veränderung der diskriminierenden Strukturen darstellt, als auch darüber entscheiden wird, wer Bildungsangebote in Anspruch nehmen wird. Die Position der Lehrer\*innen bzw. Trainer\*innen ist eine Position der Macht und Autorität. Die Anwesenheit einer Person an diesem zentralen Ort ist ein Statement an sich. Das lesen auch unterprivilegierte Menschen als Sicherung der Tatsache, dass soziale Machtstrukturen wahrgenommen werden und dass eine Veränderung davon hier beansprucht wird. Damit fühlen sie sich in den Raum eingeladen, nur dank der Tatsache, wer unterrichtet bzw. wer den Workshop oder das Training leitet. So hooks dazu: „I am disturbed when all the courses on black history or literature at some colleges and universities are taught solely by white people, not because I think that they cannot know these realities but that they know them differently. Truthfully, if I had been given the opportunity to study American critical thought from a progressive black professor instead of the progressive white woman with whom I studied as a first-year student, I would have chosen the black person. Although I learned a great deal from this white woman professor, I sincerely believe that I would have learned even more from a progressive black professor, because this individual would have brought to the class that unique mixture of experiential and analytical ways of knowing that is, a privileged standpoint. It cannot be acquired through books or even distanced observation and study of a particular reality. To me this privileged standpoint does not emerge from the <<authority of experience>> but rather from the passion of experience, the passion of remembrance.“ (hooks 1994, 90) hooks versteht die Tatsache, dass der Lehrende von Rassismus betroffen ist, als einen „privileged standpoint“, einen Vorteil im Zugang zu der Erkenntnis darüber, wie Macht- und Diskriminierungsdynamiken funktionieren. Diese Erfahrung beschreibt sie als einen integralen Teil des Wissens, das in der Gruppe geteilt werden kann.

## 2.2. Der wissende Körper. Verkörperung von Wissen

Wenn ich als einzige Person in der Gruppe beim Sprechen Fehler mache, weil Deutsch nicht meine Erstsprache ist, wenn ich aus diesem Grund Unbehagen spüre, ist es wahrscheinlich, dass ich so einen Raum nicht mehr betreten werde. Mein Körper sagt mir, dass der Raum nicht für mich ist, ich fühle mich unwohl und unsicher. Der „Territorialismus“ der sozialen Machtdynamiken wird tief in den Körper eingeschrieben. Die Machtverhältnisse und schmerzhaften Erfahrungen – auch die, des Nicht-Dazugehörens, werden auf allen Ebenen des menschlichen Daseins empfunden und gespeichert. hooks macht in diesem Kontext deutlich, dass die Diskriminierungserfahrungen, die sie als wertvolle und zentrale Erkenntnisquelle in transformatorischen Lernprozessen versteht, schwierig, schmerzhaft, und oft traumatisch sind. Es handle sich hier um eine Erfahrung von Gewalt und Ausschluss, die auf der psychischen und körperlichen Ebene langfristig gespeichert werden. Sie verändern die soziale Wahrnehmung und haben Einfluss auf das Selbstbewusstsein, den Lebensverlauf und persönliche Aspirationen, was ich im → Teil drei, Kapitel I, Punkt 1.2.3 aufgezeigt habe. Sie bestimmen oft den sozialen Ort, den sich die diskriminierte Person selbst einräumt. So hooks: „When I use the phrase <<passion of experience>>, it encompasses many feelings, but particularly suffering, for there is a particular knowledge that comes from suffering. It is a way of knowing that is expressed through the body, what it knows, what has been deeply inscribed on it through experience. This complexity of experience can rarely be voiced and named from a distance. It is a privileged location, even as it is not the only or even always the most important location from which one can know.“ (hooks 1994, 91)

Ähnlich also, wie in therapeutischen Prozessen, ist für aktivistische Bildung die interdisziplinäre Arbeit, die sowohl kognitive Lernprozesse, als auch die körperliche und spirituelle Ebene miteinbeziehen, wichtig und nötig, um sich die internalisierten Machtstrukturen bewusst zu machen und sie zu transformieren. Ein transgressives, emanzipatorisches Lernen bedeutet für mich, mit all diesen Ebenen menschlicher Erfahrung zu arbeiten. Hier bin ich wieder nah an bell hooks Ansatz des holistischen, transformativen Prozesses: „I have heard they teach about engaged Buddhism, and I have applied many of these ideas to engaged pedagogy. When we practice learning in such a way that it brings us into closer connection with ourselves the classroom is transformed. That describes being in touch as being <<aware of what is going on in your body, in your feelings, in our mind>>“ (hooks 2003, 173). Der Workshop für Aktivist\*innen, der mich stark inspiriert und geprägt hat in meinem Aktivismus und persönlich, war ein 6-tägiges Seminar „Generative Somatics“ mit Trainer\*innen aus Portland (USA), das von meinen Freund\*innen aus anarcha-feministischen Kreisen in Polen organisiert wurde. Die Initiative fasst ihre somatische Methode

folgendermaßen zusammen: „Somatics is a holistic change theory that understands both personal and collective transformation from a radically different paradigm. Somatics understands both the individual and collective as a combination of biological, evolutionary, emotional and psychological aspects, shaped by social and historical norms and adaptive to a wide array of both resilient and oppressive forces. All of this gets embodied through both resilience and survival strategies, and social and cultural practices become “shapes” or embodied worldviews, habits, ways of relating, automatic actions and non-action.“<sup>31</sup> Somatische Methoden der transformativen Arbeit mit verkörperten Erfahrungen finden hier also Anwendung in Workshops für politische Aktivist\*innen. Es wird dabei angenommen, dass eine soziale und politische Transformation mit der persönlichen Transformation integral verwoben ist. Insofern ist die Trennung in politische und individuelle Prozesse irreführend und kontraproduktiv. Dieser Ansatz verändert die Formate und Methoden der aktivistischen Bildungsarbeit radikal.

Eine ähnliche Auflösung von politischen und persönlichen Themen findet in den Methoden des Psychodramas und des Theaters der Unterdrückten statt, von dem mir Sara, die sich auf diese Methoden spezialisiert, folgendes erzählt hat:

Sara: „Ich arbeite nicht mit Inhalt. Ich habe das jahrelang gemacht, ich finde das toll, das die anderen das tun, aber ich will es nicht mehr. (...)“

*Ich: „Und womit arbeitest du?“*

Sara: „Klärung der eigenen Rolle, Klärung der eigenen Bedürfnisse, Klärung von Zwiespältigkeit, emmm... Klärung von Möglichkeiten, Klärung davon, dass ich das immer so und so gemacht habe und ich will das weiter so machen, so gefällt’s mir wie ich bin oder: ich möchte das ausprobieren, aber mir macht Angst A und B... Das ist das, worauf ich Lust habe. Wenn die Leute sagen „Das ist eine Psychotherapie“ dann sag ich: „Nein. Ihr habt keine Ahnung was Psychotherapie ist. Das ist was anderes. Das ist eine Bildungsarbeit, die Menschen Möglichkeiten anbietet.“ (Transkription 4, 00:42:26)

Für Sara war die Arbeit mit Inhalten, also klassisch gesehene Bildung im Sinne: „Skills“ und „Know-how“ weitergeben (Wie soll eine erfolgreiche politische Kampagne organisiert werden, was soll vor einer Demonstration erledigt werden, damit es möglichst wirksam ist, was für Protestformen haben Aktivist\*innen zur Verfügung usw.) eine Phase, in der sie die Arbeit als Trainer\*in gelernt hat und mit verschiedensten Gruppendynamiken vertraut wurde. Mit der Zeit hat sie aber immer mehr Theatermethoden in ihre pädagogische Arbeit eingeführt und angefangen, auf der Ebene zu arbeiten, wo die Personen mit eigenen Geschichten, Erfahrungen, Gefühlen,

---

<sup>31</sup> Website der Initiative Generative Somatics, online verfügbar unter: <https://www.generativesomatics.org>, zuletzt geprüft am 20.07.2020

Behauptungen und Wahrnehmungen arbeiten. Ein Seminar wird also zu einem „geschützten Raum“, wo andere Verhaltens- und Kommunikationsmuster ausprobiert und geübt werden können. Aus dem Kontext, in dem unterrichtet wird, wie soziale Veränderung durchgeführt werden soll, findet eine soziale Veränderung in einer Mikroskala statt. Die Veränderung kommt dadurch zustande, dass die Teilnehmenden die Möglichkeit bekommen, an sich selbst zu arbeiten, zu reflektieren, sich zu verändern im Sinne: sich von dem Ereignis und von den anderen Teilnehmenden beeinflussen zu lassen.

Die theaterpädagogischen Ansätze, sowie ein holistisches Verständnis von aktivistischen Bildungsprozessen haben sich auch in Birgits Verein durchgesetzt, der aus dem Spektrum der Klimagerechtigkeitsbewegung kommt. In dem Interview mit Birgit ist die Rolle der individuellen Geschichten und im Körper gespeicherten Erfahrungen präsent. Als ich Birgit nach den Methoden gefragt habe, mit denen sie in ihrem Verein als Trainerin arbeitet, hat sie erzählt, dass in ihren Kursen die Methoden und Übungen am besten ankommen, durch die geschützte Reflexions- und Selbstreflexionsräume geschaffen werden:

Birgit: „Da, wo wir am meisten positive Rückmeldungen bekommen ist dieses... Reflexionsräume zu schaffen, in denen man in geschützten Rahmen über eigene Prägungen irgendwie nachdenken kann, die reflektieren kann. Das haben wir zum Beispiel viel gemacht auch mit Theaterarbeit also über die Theaterwerkstätten, wo wir zusammen mit jemandem vom Transition Theater in Marburg gearbeitet haben. (...) Und ich glaub diese Körperarbeit, oder diese Theaterarbeit war oft ein sehr guter Zugang um soo... eigene Denkmuster und Prägungen zu reflektieren und auch was das... quasi emotional mit einem macht.“  
(Transkription 8, 00:24:02)



### 3. Bewegungsinterne Dynamiken reflektieren

*„Within revolutionary feminist movements,  
within revolutionary black liberation  
struggles, we must continually claim theory as  
necessary practice within a holistic framework  
of liberatory activism. We must do more than  
call attention to ways theory is misused. (...)  
(bell hooks 1994, 69-70)*

#### 3.1. Wichtigkeit der bewegungsinternen Wissensverteilung für >die< linke Bewegung

Die Tatsache, dass Theoriearbeit und Strategieentwicklung innerhalb >der< linken Bewegung im überwiegenden Teil von Menschen übernommen wird, die mehrfach privilegiert sind (weiß, cisgeschlechtlich, deutsch-statisiert, akademischer Hintergrund, ableisiert, Mittelschichtzugehörigkeit), hat auch Konsequenzen in Bezug darauf, wie interne Dynamiken der Bewegung ablaufen und wie >die< soziale Bewegung an sich in die Gesellschaft hineinwirken kann. Aus meiner Forschung entsteht ein Bild, aus dem klar wird, dass die in der Gesellschaft marginalisierten Personen auch in aktivistischen Kreisen marginalisiert werden, zumindest in Bezug auf den Zugang zur aktivistischen Bildung. Das erschwert den diskriminierten Personen die Wahrnehmung und Artikulation von eigenen Interessen, sowie ihre politische Handlungsfähigkeit. Auf dieses Problem macht Bourdieu in „Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste“ aufmerksam und behauptet, dass es – damit eine Transformation der sozialen Machtverhältnisse zustande kommen kann – konkrete Werkzeuge braucht, die den Diskriminierten Empowermentprozesse ermöglichen werden („means of repossessing their own experience“, Bourdieu 1996a, 462). Er erläutert an dieser Stelle: „The Essential indeterminacy of the relationship between experience and expression is compounded by the effect of legitimacy imposition and censorship exerted by the dominant use of language, tacitly recognized (...) as the legitimate mode of expression of political opinion. The dominant language discredits and destroys the spontaneous political discourse of the dominated“. (Bourdieu 1996a, 462) Anhand seiner empirischen Recherchen zeigte Bourdieu auf, dass eine „eigene Meinung zu haben“ und eine „politische Ausrichtung“ vom Zugang zur Bildung abhängt. Der Zugang zur Bildung ist jedoch bedingt von der sozialen Klasse und wird damit zur Luxusware. Bourdieu zeigte das in seiner Forschung, indem er dokumentierte, wer sich wie oft in den Umfragen zu sozialpolitischen Themen seiner Stimme

enthielt und wer welche Fragen überhaupt als sozialpolitisch erkennen konnte. Das erinnert an die klassische, marxistische Frage nach dem „Klassenbewusstsein“ der Unterdrückten, dessen (Zurück)Gewinnen, Entwicklung und Verstärkung im Interesse >der< linken Bewegung als ein Mittel auf dem Weg zu sozialer Veränderung gesehen wurde.

Eribon problematisiert in seinem Buch „Rückkehr nach Reims“ ebenfalls die strategische Rolle, die egalitäre Bildung innerhalb >der< linken Bewegung spielt. Als anerkannter linker Intellektueller und geouteter Schwuler kehrt er in das ländliche und proletarische Umfeld seiner Kindheit zurück. Dort, vor Ort, reflektiert er seine eigene Lebensgeschichte, vor allem in Bezug auf die Korrelation (oder eher: den Mangel an Korrelation) zwischen seinem proletarischen Hintergrund und dem linken Intellektualismus. Eribon zeigt in seinem autobiographischen Buch auf, dass die Klassenunterschiede und Diskrepanzen von Lebensrealitäten viel stärker seien, als die ideologische Identität. Die Vorstellung, dass die heutige „Arbeiter\*innenklasse“ – d.h. wenig ausgebildete und prekär lebende Menschen aus der französischen Provinz – auf eine „natürliche“ Weise links seien, zeige sich lediglich als eine Projektion der bürgerlichen, linken Intellektuellen. Eribon beweist in dem Buch, dass es den „natürlichen Zusammenhang“ zwischen „prekär sein“ und „links sein“ nicht gibt. Ohne Vermittlung wird den prekarierten Schichten die Relevanz des linken Programms nicht bewusst werden. Dieses vermittelnde Element heißt: Bildung. So Eribon: „Regionen, die früher Bastionen der Linken, insbesondere der Kommunisten waren, garantieren den Rechtsextremen seit Langem solide Wahlergebnisse. Und ich fürchte, dass sich manche Intellektuelle, die noch immer auf das <<spontane Wissen>> der volkstümlichen Klassen setzen, auf bittere Enttäuschungen und die krachende Widerlegung ihrer Thesen einstellen müssen. (Was sie damit eigentlich demonstrieren, ist eine bestimmte Art des Klassenethnozentrismus: Sie projizieren ihre eigene Denkweise auf die, deren Stimme zu hören und in deren Namen zu sprechen sie vorgeben – und zwar umso enthusiastischer, als sie Angehörigen dieser Klassen noch nie begegnet sind, außer vielleicht in Texten aus dem 19. Jahrhundert.“ (Eribon 2016, 142) Eribon weist auf die Gefahr der falschen Vorstellung hin, dass prekär lebende Menschen „von ihrer Natur aus“ links seien. Dies tut er am Beispiel seiner eigenen Arbeiter\*innenfamilie und dem ländlichen Umfeld, in dem er sozialisiert wurde. Er meint, dass die Tatsache unterschätzt würde, dass Armut und mangelnde Bildung ein sehr fruchtbarer Boden für Rechtspopulismus, Homophobie und Rassismus sind. Angesichts extremer sozialer Ungleichheit und der oft mangelnden Fähigkeiten der prekarierten Menschen, eine richtige Diagnose über die wahren Gründe ihres Elends zu stellen, scheinen einfache Erklärungen und klare Feinde am besten zu funktionieren. Und dass es im Kommunismus oder Sozialismus um die Interessen der Arbeiter\*innenklasse ging... wer hat heutzutage noch Zeit und den Kopf dafür frei, um das alles zu lesen? Wen interessiert das überhaupt noch? So Eribon:

„Die Beherrschten haben kein <<spontanes Wissen>>, oder genauer gesagt, ihr spontanes Wissen hat keine stabile Bedeutung oder politische Bindung.“ (Eribon 2016, 142). Und dann stellt sich zum Schluss heraus, dass zum Beispiel in den Wahlergebnissen die linken Intellektuellen auf der anderen Seite der Barrikade stehen, als die „Arbeiter\*innenklasse“, mit der sich die Intellektuellen aber „solidarisieren“ und deren Interessen sie gerne „verträten“. Dieses Thema ist heutzutage besonders aktuell. Wenn wir den schnellen Rechtsruck in ganz Europa beobachten, ist es besonders wichtig, dabei an die Rolle der egalitären Bildung zu denken. Die Erfahrung der sozialen Benachteiligung, die schon im Bildungssystem gemacht wird, wird als ungerecht und verletzend empfunden. Es ist nur ein frühes Anzeichen späterer systematischer, sozialer Diskriminierung. Die ungerechte, ungleiche Behandlung erweckt Wut und initiiert eine Ablehnungshaltung – der intellektuellen Analyse und des Lernens, von Bildung, von der Teilnahme an solch einer Gesellschaft, von sich selbst. So María do Mar Castro Varela: „So kann auch eine antiintellektuelle Haltung, die die abstrakte Auseinandersetzung leidenschaftlich ablehnt, Ausdruck von Widerstand gegen eine Bildung sein, die als demütigend empfunden wurde. In der Konsequenz akkumulieren dann diejenigen Menschen Bildung, die bereits aus Familien kommen, die privilegierte Klassenpositionen einnehmen. Und jene Menschen, denen man vermittelt hat, dass intellektuelle Arbeit nicht ihr Feld sei, lehnen Theorie ab“ (Castro Varela 2015, 21). So wird Wissen mit Macht und Dominanz gleichgesetzt und aus diesem Grund von den Unterdrückten abgelehnt. Damit verlieren sowohl unterprivilegierte Menschen, die sich damit der theoretischen Werkzeuge der Emanzipation und des Empowerments berauben, und >die< Bewegung als ganze.

Bildung bedeutet Empowerment, Selbstbewusstsein und das Erlangen von Handlungsfähigkeit. Deswegen warnt hooks *Schwarze* Personen, die Rassismus auf ihrem Bildungsweg erfahren haben, davor, Bildung an sich abzulehnen und in die Falle der „antiintellektuellen Haltung“ zu geraten, auf deren Gefahr auch Castro Varela in dem oben angeführten Zitat aufmerksam macht. Das würde nämlich bedeuten, sich selbst der Werkzeuge für die eigene Emanzipation zu berauben. So bell hooks: „Those among us who promote anti-intellectualism by declaring all theory as worthless. By reinforcing the idea that there is a split between theory and practice or by creating such a split, both groups [elite academics and people from black liberation struggle] deny the power of liberatory education for critical consciousness, thereby perpetuating conditions that reinforce our collective exploitation and repression.“ (hooks 1994, 69) Die Fähigkeit der intellektuellen Analyse, darunter auch einer Auseinandersetzung mit politischen Theorien und sozialen Modellen, sind nötige Ressourcen und Werkzeuge >der< sozialen Bewegung. Jener Diskurs, der dafür plädiert, die Strategien und die Planung den politisch aktiven Akademiker\*innen zu überlassen, weil die anderen nicht in der Lage seien das alles zu verstehen,

scheint mir ein gefährliches Narrativ zu sein. Es erinnert an die unausgesprochene Logik der Universität, wo Philosophie und Sozialtheorie für die „Intellektuellen“ und „Theoretiker\*innen“ reserviert sind. Soziale Fragen betreffen jedoch alle Menschen, sie sind existentiell. bell hooks formulierte es so: „Staring at this picture, I can see her thinking. I can see her mind at work. Thinking is an action. For all aspiring intellectuals, thoughts are the laboratory where one goes to pose questions and find answers, and the place where visions of theory and praxis come together. The heartbeat of critical thinking is the longing to know - to understand how life works.“ (hooks 2010, 7) hooks betont weiterhin, dass kritisches Denken das machtvollste Instrument der Emanzipation sei: „Oftentimes when I am lecturing about my past, I am asked what allowed me to move beyond the boundaries set by race, religion, gender, and class. I always state that critical thinking helped me move my life in the direction that I wanted it to go.“ (hooks 2003, 124) While we work to resolve those issues that are most pressing in daily life (our need for literacy, an end to violence against women and children, women's health and reproductive rights, and sexual freedom, to name a few), we engage in a critical process of theorizing that enables and empowers. (hooks 1994, 70) Nach hooks soll Bildung, soziale Bewegung und gesellschaftliche Transformation zusammen gedacht werden. Die Umverteilung von analytischen, intellektuellen Werkzeugen innerhalb >der< Bewegung, zwischen denjenigen, die akademischen Hintergrund haben und den Menschen, die mit politischen Theorien und Strategien noch nie zu tun hatten und deren Zugang erschwert wird, ist an sich schon Aktivismus. Denn nur so wird ein anderes Verständnis von Bildung erarbeitet und eine Chance aufgemacht, für alle eine egalitäre und empowernde Bildungserfahrungen zu machen.

### **3.2.Praktische Folgen: eine aktive antidiskriminierende Teilnahme- und Anstellungspolitik**

*„Denial of communion in the revolutionary process, avoidance of dialogue with the people under the pretext of organising them, of strengthening revolutionary power, or of ensuring a united front is really a fear of freedom. It is fear of or lack of faith in the people. But if the people cannot be trusted, there is no reason for liberation.“*

*(Paolo Freire 1996, 110)*

Am Beispiel meines Freund\*innen- und Bekanntenkreises aus den Zeiten, in denen ich im

Berliner Hausprojekt Rauchhaus gewohnt habe, habe ich einen breiteren Kontext gegeben, in dem klar wird, dass die „Klientel“ von aktivistischen Workshops für >die< Bewegung nicht repräsentativ ist und sich zu einem großen Teil auf Menschen begrenzt, die ich als Bewegungsavantgarde, wahrnehme. In diesem Kontext ist meine migrantisch-Kreuzberger Perspektive insofern relevant, als sie mir klar macht, wer in den aktivistischen Kursen und Weiterbildungen aus der „linken Szene“ abwesend ist, wer fehlt: Personen mit Migrationserfahrung, POCs, Menschen mit beHinderungen, Trans\* und entzweigegenderte Personen, „illegalisierte“ Menschen, Handwerker\*innen ohne studentischen Hintergrund. Ich behaupte, dass damit linke Bildung „emanzipatorisch“ wird, die Zugänge dazu innerhalb >der< linken Bewegung ausgeglichen werden müssen. Das umfasst wiederum viele Ebenen der aktivistischen Bildung, unter anderem den Auswahlprozess. So erläutert diesen Aspekt der politische Bildner Stefan Nadolny: „Die bewusste Initiierung von heterogenen Lerngruppen, zum Beispiel durch eine gezielte Einladungs- und Auswahlpolitik und die Orientierung auf dafür achtsame Lernkulturen, kann die Entwicklung dialogorientierter Bildungsformate unterstützen. Anders als bei sogenannten Diversity-Ansätzen sollte das Ziel jedoch nicht ausschließlich darin bestehen, Arbeits-, Lern- und Kommunikationsweisen zu verändern. Herkömmliche Diversity-Ansätze instrumentalisieren häufig die Unterschiedlichkeit in Lerngruppen und die Reflexion des eigenen Verhaltens sowie der eigenen Positionierung in gesellschaftlichen Verhältnissen aus einer Verwertungs- und Kompetenzperspektive. So wird durch den Umgang mit Unterschieden als Ressourcen die gesellschaftliche (Re-)Produktion von Ungleichheit oftmals ausgeblendet. Im Gegensatz dazu kann emanzipatorische, politische Bildung dialogorientierte Formate und Räume entwickeln und sich als nicht nur outputfixiert verstehen. Unterschiedlichkeit wird hier weniger als Potenzial verstanden, etwas zu erreichen, sondern als ethisch-politisches Ziel an sich.“ (Nadolny in: Intersektionalität. Bildungsmaterialien der Rosa-Luxemburg-Stiftung 2016, 16) Nadolny geht hier auf das Diversitätsverständnis ein und stellt die „Verwertungs- und Kompetenzperspektive“ und den „Umgang mit Unterschieden als Ressourcen“ dem „ethisch-politischen Ziel an sich“ gegenüber. Damit stellt er Inklusivität und gleichen Zugang zur Bildung, ähnlich wie hooks, als politisches Ziel und Aktivismus an sich dar. Er macht dabei auf die Gefahr „gesellschaftlicher (Re-)Produktion von Ungleichheit“ aufmerksam. Nach meinem Verständnis geht es hier um den Mechanismus, den Bourdieu als „Homologie“ beschreibt und den ich schon früher angesprochen habe, also die Reproduktion von Diskriminierungsmechanismen gleichzeitig auf der gesamtgesellschaftlichen Ebene, also auch in allen kleineren Einheiten des Systems (in „Untersystemen“).

In → Teil zwei, Kapitel VI habe ich den Aspekt des ungleichen Zugangs zur Arbeit als Trainer\*in in der politischen Bildung angesprochen. Ich habe auf die Ausschlüsse aufgrund von

Sprache, finanziellen Ressourcen (teuren Ausbildungen) und mangelnder antidiskriminierender Anstellungspolitik hingewiesen. Obwohl die Arbeit oft schlecht bezahlt ist, und feste Stellen auch viel seltener sind, als prekäre und instabile Selbstständigkeit, erfordert sie höchst professionelle, vielfältige Qualifizierungen und erfreut sich eines hohen sozialen Prestiges. In → Teil drei, Kapitel II, Punkt 2 habe ich argumentiert, dass um verschiedene Zielgruppen zu erreichen und inklusiver zu arbeiten, auch die Inklusivität unter den Teamer\*innen sichergestellt werden muss. Erstens wäre das eine Aufhebung der Ausschlüsse in diesem Sektor des Arbeitsmarktes, zweitens – hat die Perspektive und Lebenserfahrung der Trainer\*innen einen entscheidenden Einfluss auf die Bildungsangebote und die Gruppendynamik (siehe → Teil drei, Kapitel II, Punkt 4).

### **3.3. Transparenter Umgang mit unterschiedlichen Lebenssituationen innerhalb >der< Bewegung**

In → Teil zwei, Kapitel V, Punkt 5 habe ich die Selbstpositionierung der Teilnehmenden im Bereich der aktivistischen Bildung problematisiert. Ich habe dort das Phänomen der häufigen Annahme gezeigt, dass alle im Raum grundsätzlich eine ähnliche soziale Lage hätten. Die Tatsache, dass unterschiedliche Positionierungen in Bezug auf nicht-Cisgeschlechtlichkeit, Klasse, Herkunft, Migrationserfahrung die Perspektive jeder Person beeinflussen, sowohl auf die besprochenen Themen, als auch die Situation und Abläufe im Seminarraum, wurde nicht transparent und mit weniger Aufmerksamkeit behandelt. In meiner Wahrnehmung war auch vielen Teilnehmenden nicht klar, wie viele Privilegien sie als *weiße*, deutsch-statisierte Personen mit Hochschulabschluss besitzen. Mehrmals habe ich in privaten Gesprächen das kollektive Subjekt „wir“ vernommen, mit dem ich mich nicht identifizieren konnte. Dieses Phänomen hat Kadir als *privilege blindness* und *class blindness* thematisiert. Ihrer Meinung nach fehlt es bei radikal linken Akteur\*innen an Selbstpositionierung. Kadir macht auch darauf aufmerksam, dass in der politischen Bewegungsforschung meistens >die< linke Bewegung als monolithisches Konstrukt dargestellt wird. Damit werden interne Machtverhältnisse, Hierarchien und Ausschlüsse ausgeblendet: „The literature neglects to address the presumption that the protesters are entitled citizens of liberal democracies who are demonstrating their rights to protest and that the types of violence against them is fairly limited. (...) The literature assumes the structural locations of these activists – which is highly educated, middle-class, privileged, white, and often European or American but never explicitly speaks to these conjectures and how the authorities’ response to protesters differs vastly if they were not assumed to be privileged whites. Take, for example, the civil unrest in Paris suburbs created by working-class Muslim immigrant youth in 2005, to which the French state reacted by

brutally policing the residents of these neighborhoods.“ (Kadir 2015, 22) Kadir argumentiert damit, warum eine bewusste und transparente Positionierung der Aktivist\*innen notwendig sei. Wenn beispielsweise in einem Workshop Protestmethoden, oder Akte des zivilen Ungehorsams präsentiert und geübt werden, sei es nötig, sich daran zu erinnern, dass nicht jede Person dasselbe Risiko in Bezug auf polizeiliche Gewalt, die eigene Sicherheit und Gesundheit eingeht.

In den Seminaren, die ich besucht habe, gab es einen starken Fokus auf „anspruchsvolle Inhalte“. Es wurde nach meiner Einschätzung davon ausgegangen, dass Selbstreflexion und Selbstpositionierung ein Thema von anderen aktivistischen Angeboten sei und wenn jemand eine Selbstpositionierung erwartet, solle diese Person beispielsweise zum Seminar über kritisches *weißsein* hingehen, und nicht zum Seminar über Strategieentwicklung für große Klimagerechtigkeitskampagnen. Aus meiner Perspektive sollten aber diese zwei Ebenen nicht getrennt gedacht werden. Erst dann werden sie zu einer Quelle einer tiefen sozialen Veränderung und Integration auf individueller und politischer Ebene. Diese Einbeziehung intersektionaler Perspektiven und bewusster Selbstpositionierung wird es ermöglichen, das kollektive aktivistische Subjekt zu dekonstruieren und die Ungleichheit, Machtverhältnisse und Hierarchien innerhalb >der< Bewegung bewusst zu machen. Das wird wiederum eine Auseinandersetzung mit diesen Mechanismen und ihrer unsichtbaren Reproduktion innerhalb der „linken Szene“ ermöglichen.

#### **4.Gruppendynamik in den Workshops**

##### **4.1.Die Rolle der Erstsprache und des selbstbewussten Auftretens in der Reproduktion von Machtdynamiken**

In diesem Punkt möchte ich zwei Aspekte ansprechen. Erstens möchte ich problematisieren, wie die Tatsache, dass die Person nicht in ihrer Erstsprache kommuniziert, die soziale Situation beeinflusst und was das für eine inklusive Bildungsarbeit bedeutet. Später werde ich den Aspekt von Selbstbewusstsein ansprechen und zeigen, dass es eine politische Angelegenheit ist.

In fast allen Gruppen war ich die einzige Person, für die Deutsch keine Muttersprache war. Dadurch war ich eine Ausnahme, die sich an den herrschenden Standard anpassen musste; der Standard äußerte sich durch ein schnelles, akademisches Hochdeutsch. Aus der Perspektive von Personen, mit denen ich informell darüber gesprochen habe, spreche ich „sehr gut Deutsch“ und deswegen haben die Organisator\*innen und andere Teilnehmende gar nicht daran gedacht. Aus meiner Perspektive sah das aber anders aus. Die Ausnahmeperson zu sein hat mich verunsichert. Ich habe mich ähnlich, wie in meinem philosophischen Studium gefühlt, wo fehlerfreies Reden auf

Deutsch von mir als junge „Philosophin“, deren Werkzeug die Sprache ist, erwartet wurde. Was in dieser Situation geholfen hätte, wäre nicht die einzige Person in der Gruppe gewesen zu sein, die in dieser Situation war. Aus Erfahrung weiß ich, dass sich bei einer internationalen Zusammensetzung der Gruppe die Dynamik und die gegenseitigen Erwartungen verändern. Da viele sich dann nicht in ihrer Erstsprache äußern, werden auch Akzente und Fehler zu einem kommunikativen Standard, der aber die Qualität der Kommunikation meines Erachtens nicht verschlimmert.

Die Problematisierung von Erstsprache und der Tatsache, wie sie die Gruppendynamik beeinflusst, habe ich wieder bei hooks gefunden, die Folgendes feststellt: „Native language is important to release important emotional processes. (...) In the classroom setting, I encourage students to use their first language and translate it so they do not feel that seeking higher education will necessarily estrange them from that language and culture they know most intimately.“ (hooks 1994, 172). Dieser Vorschlag von hooks scheint im Kontext der von mir besuchten aktivistischen Bildungsangebote radikal. Die wesentliche Rolle, die Sprache in den Machtverhältnissen unter den Menschen spielt, war dort kein Thema. Die Idee, die hooks in ihren Kursen verwirklicht und zwar – die Aussagen und Wortmeldungen in der Erstsprache erheben zu können, um das erst nachträglich zu übersetzen, kann ich mir in der Fortbildung über politische Strategien nicht vorstellen. Wie in → Teil drei, Kapitel I, Punkt 1.4 gezeigt, lag dort ein starker Fokus auf Effizienz und einer großen Menge von theoretischen, aktivistisch produktiven Inhalten. Akademisches Deutsch als gemeinsame Kommunikationsebene infrage zu stellen würde den Rahmen einer so konzipierten Fortbildung sprengen. Um hooks Ansatz ins Leben zu rufen, bräuchte es eine Berücksichtigung in der zeitlichen und inhaltlichen Planung. Weitere organisatorische Fragen, an denen die Verwirklichung der Idee scheitern kann, ist die nach der Übersetzung, den damit verbundenen Kosten und dem organisatorischen Aufwand.

Allerdings waren nicht ausreichende Kenntnisse von akademischem Deutsch in meinen Interviews der am häufigsten erwähnte Grund dafür, dass in den Workshops und Kursen Personen mit Migrationserfahrung fehlen, deswegen möchte ich schon die Frage offen lassen, ob sich der Übersetzungsaufwand vielleicht nicht doch lohnen würde. Die einzige Initiative, die im Geiste bell hooks' auch in Bezug auf Sprache bedürfnisorientiert arbeitet war der Verein von Sara:

Sara: „Im ersten Jahr gab es Leute, die kaum Deutsch sprechen konnten. Für mich ist das kein Problem. Ich kann mit Mehrsprachigkeit arbeiten. (...) Ich arbeite relativ viel mit Theatermethoden und ich biete immer an, dass die Leute sich in ihrer Wahlsprache ausdrücken und sie müssen selber wissen, ob es ihnen wichtig ist verstanden zu werden, oder es ihnen wichtiger ist einen Ausdrucksmacht zu haben. Und dann können sie auch entscheiden: Will ich übersetzt werden, will ich nicht übersetzt werden, mir reicht es so, ich hab nun auf



Farsi geschrien und soll für alle reichen, mir ist das egal. (...) Hauptsache ist, dass sie mich verstehen, dass sie sich nicht ausgegrenzt fühlen.“ (Transkription 4, 00:22:58)

Sara: „Mehrsprachigkeit ist überhaupt keine Hürde. Das ist eine sehr schöne Herausforderung, dass ich mich deutlicher ausdrücken muss, das heißt: das, was ich sage, muss mir so klar sein, dass ich das in der simpelsten Sprache der Welt vermitteln kann. (...) Es ist auch keine Univorlesung. Sie sollen reden, nicht ich.“ (Transkription 4, 00:24:06)

Der zweite Aspekt, der mir besonders wichtig beim Thema „Gruppendynamik in den Workshops“ ist, ist ein selbstbewusstes Auftreten und selbstsicheres öffentliches Reden als Kompetenz, die bildungs- und klassenbedingt sind. Nicht alle geben sich dasselbe Recht, das Wort zu ergreifen und die eigene Meinung zu vertreten. Hier spielen wieder internalisierte Diskriminierungsmechanismen eine große Rolle, die ich schon im Kontext von Bourdieu und seinem Ansatz über „Right to have an opinion“ erläutert habe. Im Kontext von emanzipatorischer Bildung spielt das eine wesentliche Rolle, immer wieder zu reflektieren, wer im Raum spricht, wie viel und wer gar nicht spricht. Wessen Stimme bekommt Respekt und nimmt viel Zeit im Seminar ein, und wessen Stimme wird bagatellisiert?

#### **4.2.Das Kollektive miteinbeziehen und eine Lerngemeinschaft bilden**

Im ersten Kapitel habe ich über das Gefühl von Entfremdung während meines philosophischen Studiums in Berlin geschrieben. Die Tatsache, dass ich nicht in der Lage war, authentische emotionale Verbindungen, Freundschaften mit anderen Studierenden zu schaffen, hat mir einen großen Teil vom Spaß am Studium und die Motivation genommen. Die Jahre, die ich in den Berliner linken Strukturen verbracht habe, waren – im Gegensatz dazu – die Zeiten, die von intensiven, gemeinschaftlichen Projekten, von Arbeit und Wohnen in Kollektiven, von zwischenmenschlicher Intensität geprägt waren, die selbstverständlich auch nicht einfach und idyllisch war. In den Kursen und Workshops, die ich im Rahmen meiner Forschung besucht habe, hatte ich ein Flashback zu den Zeiten meines Studiums in Berlin: Ich hatte wieder das Gefühl, dass ich nicht hingehöre, dass ich nicht genug eloquent und charismatisch bin, nicht gut genug Deutsch spreche. Leider haben sich auch keine Bekanntschaften gehalten oder weiterentwickelt. Zumindest für mich haben sich diese aktivistischen Bildungskontexte als kein fruchtbarer Boden für zwischenmenschliche Offenheit und Nähe ergeben. In → Teil zwei, Kapitel V, Punkt 1 habe ich

auch versucht, die Gründe meiner Empfindungen der Entfremdung und der mangelnden Verbundenheit in diesen Gruppen zu verstehen.

Individualisierung, Entfremdung und Einsamkeit sind wichtige soziale Probleme der heutigen, kapitalistischen, westlichen Staaten. Sie wirken sich destruktiv auf die psychische Gesundheit aus und machen kollektive Handlung und Widerstand viel schwieriger. Sie gehören zu einer machtvollen kapitalistischen Strategie. Es ist wichtig, die Gefühle von Einsamkeit und Entfremdung als politisch wahrzunehmen und zu interpretieren, weil sie auch politische Konsequenzen haben. Gleichzeitig bedeutet das, dass eine der wichtigsten Aufgaben >der< sozialen Bewegung ist, Strategien gegen Individualisierung und Entfremdung zu entwickeln. Diese Mechanismen und Muster sind tief internalisiert. Sie sind ein integraler Teil des modernen, westlichen Subjektes geworden und reproduzieren sich auf der Gesellschaftsebene durch die unbewusste Wiederholung der Denk- und Verhaltensmuster. In diesem Kontext formuliert Isabell Lorey in ihrem Buch „Die Regierung der Prekären“ eine zentrale Frage, die sich soziale Bewegungen, die eine gerechtere, solidarische Welt anstreben, stellen müssen: „Wie lassen sich gegenwärtig neue Praxen der Organisierung finden, die zugleich diese Formen der Individualisierung durchbrechen? Wie lässt sich eine Perspektive auf soziale und politische Verhältnisse entwickeln, die Relationalitäten, Verbindungen und Abhängigkeiten zwischen den Einzelnen nicht abwehrt, das heißt Formen von Eigenständigkeit denkt und praktiziert, die von den Verbindungen mit anderen ausgehen?“ (Lorey 2012, 18) Ich glaube, dass aktivistische Bildungsräume ein großes Potenzial haben, Übungsräume dieser neuen Handlungs- und Beziehungsformen zu werden, wo sie in einem sicheren, freundlichen Raum geübt werden können. In diesem Sinne ist die Vernachlässigung der zwischenmenschlichen Beziehungsebene für die Ziele >der< linken Bewegung problematisch und soll meiner Meinung nach von den Trainer\*innen und Veranstalter\*innen nicht als „Zeitverschwendung“ betrachtet werden. hooks schreibt darüber, dass eines der wichtigsten Ziele emanzipativer Bildung eben ein Durchbrechen von Einsamkeit und Entfremdung ist und das Zurückgewinnen des Gefühls der Verbundenheit und zwischenmenschlicher Nähe: „Progressive education, education as the practice of freedom, enables us to confront feelings of loss [of community, closeness, connection with the world beyond the academy] and restore our sense of connection. It teaches us how to create community.“ (hooks 2003, xv) Funktionierende, solidarische Gemeinschaften zu schaffen braucht Zeit und Fähigkeiten. Für hooks ist eine zentrale Aufgabe von Bildung, diese Fähigkeiten zu lernen und zu üben. Weiterhin betont sie die Wichtigkeit der emotionalen Ebene im Lernprozess. Lernen braucht Leidenschaft, und Leidenschaft erfordert emotionale Offenheit (hooks 1994, 155).

Hooks knüpft hier weiter an buddhistische Traditionen an und argumentiert, dass

Lernprozesse, die für individuelle Personen, soziale Bewegungen und gleichzeitig für die Gesellschaft als Ganzes am wertvollsten sind, diejenigen sind, in denen eine tiefe persönliche Transformation stattfindet. Erst auf dieser psychologischen Ebene werden internalisierte, gewalttätige, kapitalistische Logiken aufgegriffen und aufgemacht. Die Denk- und Verhaltensmuster, die wir meistens als freie, individuelle Entscheidungen wahrnehmen, bleiben meistens unsichtbar und dadurch nicht angreifbar. Sie zeigt, wie diese unbewussten Logiken von Individualismus, Konkurrenz, Hierarchien und Ausschlüssen die Menschen voneinander entfernt und eine authentische, empathische Kommunikation und ein Verständnis unmöglich machen. Sie erklärt, dass tiefe verinnerlichte Strukturen, die wir als „eigene“ wahrnehmen, die modernen Menschen in den westlichen Gesellschaften unglücklich machen. In diesem Sinne ist eine transformatorische Bildung in ihrem Verständnis gleichzeitig ein individueller und gemeinschaftlicher Heilungsprozess.

Die Problematisierung des Individualismus und der Schwierigkeit, eine Gemeinschaft zu bilden, was die Gesellschaft als ganze, genauso wie auch >die< linke Bewegung betrifft, hat in den neunziger Jahren in der zuvor erwähnten Heinz-Schenk-Debatte stattgefunden. Ich möchte jetzt kurz diese Passagen vorstellen, weil ich sie auch für heutige Realitäten weiterhin plausibel fand. In einer Antwort auf das Pamphlet von Heinz Schenk erklärt die Person unter dem Pseudonym Lotta: „Obwohl HS’ Kritik an der autonomen Bewegung vernichtend ist, hat sie ziemlich viel Zustimmung bekommen. (...) Wir können kaum bestreiten, dass unsere Beziehungen untereinander von Härte und Unverbindlichkeit bis hin zu Desinteresse gekennzeichnet sind. (...) Zu Recht weist Heinz Schenk darauf hin, dass diese Form von Unorganisiertheit, die wir als politischen Inhalt verteidigen, von ihrer Erscheinungsform her recht gut in die Struktur der modernen Industriegesellschaft passt (Auseinanderfallen aller Bindungen, EinzelkämpferInnentum als herrschende Ideologie, 'die postfordistische Gesellschaft'), insofern keine Sprengkraft mehr gegen das System sein kann.“ (Heinz-Schenk-Debatte 2011, 23) Diese Diagnose nähert sich an die früher vorgestellten Gouvernamentalitätsanalysen, die Werkzeuge dazu liefern wahrzunehmen und zu benennen, wie kapitalistische Logiken in >der< antikapitalistischen Bewegung auf den Ebenen von Subjektbildung, den Formen von Organisation und Finanzierung sich genauso stark durchziehen und wirken, wie in anderen sozialen Kreisen und Bereichen. Dieses Feld ist direkt mit den politischen Zielen >der< Bewegung und mit der Möglichkeit der Realisierung politischer Ziele verbunden. Um kollektiv zu handeln, braucht es ein Gefühl von Gemeinschaft. Das zeigt sich auch heute als sehr herausfordernd. So weiter Lotta: „Keine Revolution ohne andere Kultur, ohne andere Umgangs- und Lebensformen, ohne eine Veränderung der Menschen, die sich an ihr beteiligen. (...) Deswegen diese Gedanken zum Kulturbegriff: Gegen-/Protestkulturbewegungen so wie die

antiautoritäre Bewegung ab 1968 oder die Jugendrevolte 80/81 sind für mich im Wesentlichen zweierlei: Der Ausbruch aus der Einsamkeit als sich neu konstituierende Gemeinschaft. (...) Eine relevante Gesellschaftliche Linke muss der neoliberalen Vereinzelung etwas entgegensetzen können (...) Oder auch „Klebstoff zwischen den Vereinzelten sein – Konsens schaffen – kommunistische Lebensformen aufbauen.“ (Heinz-Schenk-Debatte 2011, 4) Dieser Einsatz, mit dem ich mich identifiziere, zeigt auch die mögliche Richtung der emanzipatorischen Bildung. So wie aktivistische Bildung in den von mir erforschten Initiativen gedacht und gestaltet wird, ähneln sich meiner Meinung nach die formelle und die klassisch verstandene Bildung in dem Aspekt, dass es Bildung für Individuen ist, für autonome Subjekte, die dadurch mehr Wissen und Bewusstsein gewinnen. In den von mir beschriebenen Initiativen ist das dazu eine Bildung für sozial mehrfach privilegierte Individuen. Als alternatives Ziel und Horizont würde ich hier die kollektive Handlungsfähigkeit sehen, die eine andere Form, Inhalte und Ziele der Bildung bestimmen würde. Da genau das Durchbrechen des Individualismus als eine der schwierigsten, wenn nicht die schwierigste Aufgabe zu sein scheint, würde ich eine Arbeit daran als zentral für die aktivistische Bildung sehen. Das bringt mich nah an die Bildungsvorstellung von hooks, oder – von meinen Protagonist\*innen – von Sara, die sowohl die Psychologie, als auch die Spiritualität und die Körper in die transformativen Lernprozesse miteinbeziehen.

#### **4.3.Separatistische Räume**

Ich habe die Punkte genannt, die ich für den Bereich der aktivistischen Bildung in Deutschland wichtig und nötig finde, damit die aktivistischen Bildungsangebote inklusiver und emanzipatorischer werden, nicht nur auf der kognitiven Ebene des politischen Diskurses. Die Punkte haben sich als Ergebnis meiner Teilnahme an den Workshops und Kursen herauskristallisiert, sowie anhand der durchgeführten Interviews mit aktivistischen Trainer\*innen. Als letzten Punkt möchte ich das Thema der Lernräume ansprechen, die ausschließlich für die Menschen gedacht werden, die Diskriminierung erfahren. Auch wenn die aktivistischen Lernräume inklusiver werden, werden sie „separatistische Räume“ beispielsweise nur für PoC-Personen, nicht-binäre Menschen, Trans-personen, Menschen mit Migrationserfahrung usw. nicht ergänzen können. Die Qualität und die Ziele von beiden Konzepten sind unterschiedlich und beide brauchen Unterstützung und Ressourcen aus >der< linken Bewegung. In dem Buch „Zu Lieben. Lieben als politisches Handeln“ problematisiert hornscheidt wie gewalttätige Diskriminierungsstrukturen auf die diskriminierten Personen wirken. Selbstdestruktive Mechanismen, sowie fehlendes

Selbstwertgefühl von diskriminierten Menschen gehören zu den Auswirkungen von systemischer Gewalt. Hornscheidt erläutert, wie wichtig die Praktiken der Selbstliebe für die Menschen sind, die Diskriminierung erleben. Sie erlauben den Menschen, sich selbst und ihre eigenen Erfahrungen – sowohl die schmerzhaften, als auch die empowernden – wahrzunehmen und zu akzeptieren. Erst durch die selbstreflexiven, selbstwertschätzenden Prozesse, aus einem Ort des tiefen Selbstverständnisses, ist es möglich, sich selbst zu hören und zu verstehen. Das erlaubt wiederum eine Möglichkeit, eigene Bedürfnisse und Ziele klar zu formulieren. Der Weg der Emanzipation, der Heilung und des Empowerments, den Hornscheidt vorschlägt, setzt die Richtung „von drinnen nach außen“ voraus und erlaubt damit die Gefahr zu vermeiden, sich statt mit dem eigenen Prozess zu beschäftigen, vor allem mit Projektionen und Erwartungen der dominanten Umgebung konfrontiert zu sein, was schmerzhaft, energieaufwendig und reaktionär sei (reaktionär im Sinne: Es zwingt diskriminierte Menschen, auf externe Impulse der dominanten Umgebung zu reagieren, statt eigene Impulse zu initiieren). Hornscheidt schreibt über „the othering“ von diskriminierten Personen in einer dominanten Umgebung.

Aus diesem Grund ist es wichtig, dass es in >der< linken Bewegung Räume gibt, wo nicht die Interessen und oft unreflektierten Wünsche der Privilegierten zählen, zum Beispiel ein Bedürfnis danach, direkt von einer Transperson über die eigene Transphobie zu erfahren. Es handelt sich also um Kontexte – Räume, Veranstaltungen, Netzwerke, wo die Prozesse und Bedürfnisse der diskriminierten Menschen im Mittelpunkt stehen. Erst solche sicheren Räume erlauben es, sich Zeit zu nehmen, um darüber zu reflektieren, welche Ausdrucksweisen gewünscht und unterstützend wären, wo es Zeit und einen sicheren Raum für Fragen gibt wie: „Wie möchte ich adressiert werden? Wie nehme ich mich selber wahr? Was brauche ich – sowohl im Alltag, als auch auf der politischen Ebene?“ So Hornscheidt dazu: „In dem Versuch, diskriminierungskritisch liebevoll zu agieren, müssen wir uns auch neue Formen des Ausdrucks suchen und erfinden, neue Formen des Begegnens und Formulierens. (...) Zum Sich-Lieben-Lernen braucht es Räume, in denen diskriminierte Personen ihre eigenen Formen der Wahrnehmung zulassen und formulieren, neue Formen des Artikulierens ausprobieren können.“ (Hornscheidt 2018, 62-63). Die Räume also, wo Zugänge auf der Basis von gemeinsamer Diskriminierungserfahrung bestimmt werden, sollen als ein integraler und wichtiger Teil des aktivistischen Bildungsspektrums verstanden werden, wo tief transformative und somit politische Veränderung stattfinden kann.

## **5. Ein inklusives Verständnis von Lernprozessen in Organising-Ansätzen als positiver Horizont**

Im letzten Punkt möchte ich wieder an die traditionelle Frage anknüpfen, die bei Gramsci als Problematik der Herstellung der „organischen Intellektuellen“ der Arbeiter\*innenklasse verfasst wurde, und die in der aktuellen Sprache als bewusste und gezielte Wissens-, Kompetenzen- und Machtverteilung als politische und pädagogische Strategie formuliert werden kann. Das hängt mit der Frage nach dem Leadership und Kaderkonzept (→ siehe Teil zwei, V.5.) in >der< Bewegung zusammen. Wie Merckens treffend zusammenfasst: „Die Frage muss also lauten, trägt die erzieherische Praxis und Politik, die von einer sozialen Bewegung, einer Partei, oder einfach einer politischen Gruppe ausgeht, tatsächlich dazu bei, pädagogische Prozesse der Selbstermächtigung und der politischen Handlungsfähigkeit zu befördern oder setzt sie Führung auf Dauer voraus und zementiert damit Unmündigkeit und Fremdbestimmung.“ (Merckens 2006, 15). Damit erinnert Merckens daran, dass der zentrale und wichtigste Schritt auf dem Weg zur revolutionären Transformation der Gesellschaft und damit auch das Ziel >der< sozialen Bewegung sei, den Unterdrückten die Mittel dafür zu übergeben, über sich selbst zu entscheiden, die vorgegebene gesellschaftliche Ordnung bzw. den Konsens zu hinterfragen, eigene Positionen und Interessen zu erkennen und eine kollektive widerständige Strategie zu erarbeiten. Diesen Ansatz von Gramsci übersetze ich für meinen aktuellen Kontext aktivistischer Bildung als ein Postulat, die Leadership-Struktur der bildungsprivilegierten in der aktivistischen Bildung kritisch zu reflektieren und abzubauen. Diese Reflexion, sowie ihre praktische Anwendung findet aus meiner Sicht im Organising-Konzept statt. Daher möchte ich hier abschließend auf diesen Ansatz eingehen und ihn als positiven Horizont und inspirierendes Konzept in Bezug auf soziale Inklusion in >der< linken Bewegung vorstellen.

Wie Robert Maruschke (2019c) erklärt: „ist Transformatives Organizing ein Sammelbegriff und für die US-amerikanische Bewegungslinke ein Diskussionsrahmen, in dem strategische und praktische Fragen der Basisorganisation aufgeworfen und kollektiv debattiert werden. (...) Es fällt nicht schwer, sich das politische Erdbeben vorzustellen, wenn Prekäre, Arbeitslose und Illegalisierte das politische Parkett nicht nur einmalig im Rahmen einer großen Mobilisierung betreten, sondern mit ihren Organisationen dauerhaft und im großen Stil für konkrete Interessen und grundsätzliche politische Veränderungen kämpfen würden.“ (Maruschke 2019c, 6) Organizing richtet als politische Strategie den Blick vor allem auf die Menschen (und ihre Verbündeten), die besonders von Präkarisierung, Diskriminierung und Entsicherung betroffen sind: „Menschen, die den ineinander wirkenden Zumutungen von Kapitalismus, Rassismus, Patriarchat und anderen Achsen von

Herrschaft besonders oft und stark ausgesetzt sind und bisher kaum die Chance hatten, ihre Interessen zu artikulieren, die aus den Prozessen der Gesellschaftsgestaltung systematisch ausgeschlossen sind, sollen darin gestärkt werden, sich Gehör zu verschaffen, und die Erfahrung von Selbstwirksamkeit machen.“ (Pieschke 2019, 24). Das bedeutet allerdings nicht, dass gemachte Benachteiligungserfahrungen eine ausreichende Voraussetzung dafür sind, um eine kritische gesellschaftskritische Perspektive zu entwickeln und erfolgreiche Widerstandsstrategien zu erarbeiten. Wie Pieschke betont, sind Menschen in prekarierten Sozialräumen weder spontan kapitalismuskritisch noch spontan miteinander solidarisch. (Pieschke 2019, 24) Vielmehr handelt es sich hier um das komplexe System von Deutungen, Werten und Erfahrungswissen, das Gramsci Alltagsverstand genannt hat. Nicht anders als beim Ansatz der aktivistischen Bildung, ein oppositionelles Verständnis der vielen ineinander wirkenden Dimensionen gesellschaftlicher Ungerechtigkeit (Pieschke 2019, 24) zu erarbeiten, müssen Organizing-Projekte einen kollektiven Lernprozess organisieren und durchführen. „Dies ist ein erster Schritt dazu, gemeinsam herauszuarbeiten, dass die diversen Unterdrückungserfahrungen strukturelle Gemeinsamkeiten haben (...)“ (Pieschke 2019, 25) Die Organisation des kollektiven Lernprozesses und das Miteinbeziehen weiterer Kreise der benachteiligten Menschen sei die Aufgabe der Organisier\*innen. Hier wird der Unterschied zum Aktivismuskonzept sichtbar. Wie Maruschke erläutert: „Ziel von Aktivist\*innen ist es oft, in einem bestehenden Umfeld, mit einer bestehenden Gruppe von Gleichgesinnten kleinere oder größere Beiträge zu linker Mobilisierung beizusteuern. Das Koordinatensystem von Organisier\*innen sieht gänzlich anders aus. Sie arbeiten mit anderen am Aufbau von Organisationen, um vielen Menschen ein Vehikel für politische Kämpfe zur Verfügung zu stellen. Auch Organisier\*innen schauen auf Zahlen. Sie interessieren sich vor allem aber dafür, wie viele Leute als Teil oder im Umfeld der Organisation aktiv sind, wie viele in welchem Zeitraum dazukommen und ob neuen Mitstreiter\*innen ermöglicht wird, mehr Verantwortung zu übernehmen. Erst in einem zweiten Schritt werden Kampagnen und andere Formen der Mobilisierung wichtig. Im Alltag und in den Organisationen gehören die Prinzipien Mehr-Werden und Ernst-Nehmen zusammen.“ (Maruschke 2019c, 6-7) In Organising-Ansätzen wird also über eine Kerngruppe und Unterstützer\*innen gesprochen, wobei das quantitative Verhältnis sich in einer Proportion von etwa 1 Person aus der Kerngruppe – 10 Unterstützer\*innen etabliert. Hier wird, wie Maruschke anmerkt, der nächste wichtige Unterschied zwischen dem Aktivismus und dem Organizing-Ansatz deutlich: „Aktivistische Gruppen bestehen (fast) ausschließlich aus Kerngruppen. (...) Auch im Organizing trifft das auf die Kerngruppe zu, nur denken Organisier\*innen andere Aktivitätsgrade von vornherein mit und versuchen dadurch systematisch, das Mitwirken auf unterschiedlichen Ebenen zu ermöglichen. (Maruschke 2019c, 12). Auf diese

Weise wird Politik in der Initiative aus der Perspektive der am meisten benachteiligten Menschen gedacht. Linkes Organizing unterbreitet damit praktisch die Vorschläge zu der von Gramsci aufgestellten Frage, wie es möglich sei zu linker Hegemonie kommen. Das Vorgehen ist dabei überprüfbar und basiert auf in >der< Bewegung gesammelten und sozialwissenschaftlich aufgearbeiteten Erfahrungen und Wissen.

Es gibt zahlreiche Literatur, die auf eine zugängliche Weise beschreibt, wie eine Organising-Initiative Schritt für Schritt aufgestellt werden kann.<sup>32</sup> Damit das Projekt und damit schrittweise der Abbau von Wissenshierarchien erfolgen kann, verlangt es von der erfahrenen und bildungsstarken Kerngruppe zahlreiche neue Kompetenzen und tiefe selbstreflexive Prozesse, vor allem aber die Kunst, sich zurückzunehmen (Maruschke 2019c, 21): „Es ist an ihnen, einer um ein vielfaches größeren Gruppe von Aktiven und Unterstützer\*innen das Mitmachen zu ermöglichen. Es ist ihre Verantwortung, allen, die das wollen, eine Weiterentwicklung zu ermöglichen.“ (Maruschke 2019c, 21) So ein anspruchsvoller Großgruppenprozess resultiert aber, wie der in Organising-Initiativen erfahrene Maruschke verspricht, Momente tiefer Freude an kollektiver, erfolgreicher Transformation, dank der viele unterschiedliche Menschen schrittweise in den Prozess involviert wurden, selbst die Initiative und Verantwortung übernommen haben und damit „ihre individuellen Überlebenskämpfe zu politischen Auseinandersetzungen machen.“ (Maruschke 2019c, 10).

Als Beispiel möchte ich hier die Organising-Initiative Wilhelmsburg Solidarisch<sup>33</sup> nennen, die in ihrer Selbstdarstellung auf der Website die Idee vom Abbau von Wissenshierarchien als einen zentralen Schritt auf dem Weg zu sozialer Veränderung nennt und ihre Tätigkeiten nach diesem Wert richtet. In der Initiative treffen sich Menschen aus der Nachbarschaft mit dem Ziel, sich gegenseitig bei Problemen mit Behörden, Vermieter\*innen und Chef\*innen zu unterstützen. Auf der Website erklären sie dazu: „Hier beraten wir uns gegenseitig, denn häufig teilen wir ähnliche Probleme. Durch den gemeinsamen Ratschlag kommt das Wissen, das einzelne haben, allen zugute. Was uns interessiert oder was wir nicht können, bringen wir uns gegenseitig in Workshops bei. Darum leisten wir keine einseitige Hilfe, sondern kämpfen gemeinsam. Damit das möglich ist, versuchen wir Wissensunterschiede aktiv und beständig abzubauen. So trauen wir uns mit der Zeit alle mehr zu und können Aufgaben auf viele Schultern verteilen.“ (Website der Initiative Wilhelmsburg Solidarisch). Die Initiative strebt eine Gesellschaft an, in der alle Menschen gemeinsam über die sie betreffenden Fragen selbst entscheiden.

---

32 Hier siehe zum Beispiel: Jane Mc Alawey, Keine halben Sachen. Machtaufbau durch Organizing, Eric Mann, Transformatives Organizing – Ein Handbuch: 7 Bausteine, 12 Rollen, 16 Fähigkeiten, 2011.

33 Website: <http://solidarisch.org/ueber-uns/>



## Ausblick

Aktivistische Bildung verändert sich zusammen mit der dynamischen Entwicklung der politischen und sozialen Situation und damit auch der sozialen Bewegung. Es werden neue Fragen formuliert und neue Schwerpunkte gesetzt. Meine Forschung verstehe ich als eine Momentaufnahme aus dem Jahr 2018, in dem ich mein „empirisches Material“ gesammelt und zahlreiche aktivistische Workshops und Seminare besucht habe. Das Thema von Veränderung wurde auch in meinen Interviews problematisiert, als meine Gesprächspartner\*innen auf die starren organisatorischen Strukturen eingegangen sind, die auch die Formate und Inhalte von politischer Bildung beeinflussen. Die Reformen und die dynamische Anpassung an sich in der Gesellschaft und in >der< linken Bewegung verändernde soziale und politische Herausforderungen sind nicht einfach. Die Bildungsangebote brauchen Finanzierung, sind dadurch an institutionelle Kontexte von manchmal großen sozialen Trägern wie Stiftungen und Vereine angebunden. Diese haben ihr eigenes Tempo, ihre innere Dynamik und „Trägheit“ (Begriff von Torsten). Der andere Aspekt, der in dem Interview mit Steffi genannt wurde, ist die Angst vor Veränderung und ihren Konsequenzen. Es geht um die Verunsicherung der Menschen, die seit mehreren Jahren im Bereich der aktivistischen Bildung beruflich tätig sind und damit ihr Leben verdienen, dass sie die sich verändernden Erwartungen und die für die Arbeit nötigen Kompetenzen nicht mehr erfüllen werden. In Bezug auf das Thema Inklusivität der aktivistischen Bildung bin ich auf die Notwendigkeit der Kompetenz eingegangen, mit Mehrsprachigkeit zu arbeiten und die Komplexität verschiedener Ebenen miteinzubeziehen, auf denen sich sowohl soziale Unterdrückung, als auch emanzipatorische Prozesse abspielen: die kognitive und psychische Ebene, Körper, Geist und spirituelle Praktiken, die in linken Kreisen in Deutschland oft unzertrennlich mit Religiosität assoziiert und aus diesem Grund abgelehnt werden. Eine andere Sache ist die Zugänglichkeit zur Arbeit als aktivistische Trainer\*in.

Ich setze voraus, dass antidiskriminatorische Arbeit ein integraler Teil aktivistischer Bildung ist. Für die antidiskriminatorische Arbeit spielen die Perspektive und die Erfahrungen der Trainer\*in eine zentrale Rolle. Sie verändert die Gruppendynamik und Machtverhältnisse und empowert diejenigen Personen in der Gruppe, die – ähnlich wie die Person, die den Lernprozess begleitet, Diskriminierung erfahren oder erfahren haben. Das ist für sie ein Signal, dass ihre Erfahrungen und Perspektiven im Raum erwünscht und willkommen sind, dass es der Raum ist, wo sie verstanden und gehört werden. Ein zusätzliches Thema ist dabei natürlich der Zugang zur Arbeit als politische Trainer\*in an sich, wo keine Diskriminierungen toleriert werden sollten. Diese Veränderungen haben aber ihren „Preis“. Mehrere Stellen für Personen, für die Deutsch keine Erstsprache ist, oder

für PoC-Menschen würden logischerweise bedeuten, dass andere Teamer\*innen angestellt werden sollten. Micha hat unser Interview mit einem positiven Ausblick zusammengefasst, den ich an dieser Stelle übernehmen möchte: Ein Generationenwechsel in >der< Bewegung ist unvermeidlich und mit den neuen Menschen entsteht die Chance darauf neue Perspektiven und mehr Offenheit zu gewinnen:

Micha: „Wobei ich muss ganz ehrlich sagen, ich finde das gar nicht so schlimm. Ich glaube, dass wir mit der sozialen Bewegung hier in Deutschland gerade mit einer sehr jungen Bewegung, die im Bereich Klima, Kohle aktiv ist, ich glaube da passiert unglaublich viel in die richtige Richtung. Und ich glaube, dass zum Teil bräuchte die linke Bewegung in Deutschland einfach gewissermaßen Erneuerung, so... Da gibt's einfach eine alte Riege von Menschen, die haben das schon ewig gemacht, und jetzt braucht das einfach neue Leute und die neuen Leute kommen und die haben wieder mehr Perspektiven. Und das, was du formuliert hast, das sehen viele Leute gar nicht. Das ist für die gar kein Problem. So, wir brauchen erstmal das Problembewusstsein und dann können wir weiter arbeiten. Und ich glaube, das Problembewusstsein entsteht.“ (Transkription 5, 01:09:08)

Micha betrachtet damit die Veränderungen von >der< linken Bewegung aus einer historischen Perspektive. Die Bewegungen sind historisch bedingt und reagieren und formieren sich zum großen Teil als Antwort auf aktuelle politische Ereignisse. In dieser Zeit, in der ich die letzte Sätze dieser Arbeit schreibe (Juli 2020), habe ich das Gefühl, in apokalyptischen Zeiten zu leben. Es hat im letzten Jahr in Amazonien, Australien, Portugal und an vielen anderen Orten gebrannt, aktuell gibt es in Polen, wo ich schreibe, Überflutungen, ich bezeuge eine Klimakatastrophe nach der anderen, die ganze Welt kämpft gegen das Coronavirus, der Rechtsruck in Europa und in den USA schreitet voran, die AfD wird in Deutschland immer stärker, in Polen ist eine rechtsextreme, faschismusnahe Regierung an der Macht und der Marionetten-Präsident der faschismusnahen Regierung hat gerade im Juli 2020 wieder das Amt für die letzten fünf Jahre bekommen, die wissenschaftlichen Umweltprognosen bestätigen, dass das jetzige Leben auf dem Planeten maximal noch 30 Jahre dauern wird. Aus dieser Perspektive entsteht natürlich die Frage, inwiefern es noch sinnvoll ist, sich mit viel kleineren und detaillierten Fragen zu beschäftigen, wie Inklusivität in der aktivistischen Bildung. Mit dem Glauben daran, dass Bildung wichtige Prozesse von Subjektformation und dadurch soziale Veränderungen initiiert oder unterstützt, hoffe ich, dass ich mit diesem Text zu einem besseren Problembewusstsein beigetragen habe. Dadurch hoffe ich, einen Beitrag zur linken Bewegungsdebatte zu leisten und langfristig die Bewegung stärker und gerechter zu machen. Das ist in dieser apokalyptischen Welt meine einzige Hoffnung.

Alle Namen der Personen wurden geändert.

Alle Namen der Bildungsinitiativen wurden anonymisiert.

## **Abschließende Reflexion**

*Um das Feld, was es bedeutet ein politisches Leben zu führen, sinnhaft erforschen zu können, muss man ein politisches Leben führen und dieses mindestens einmal an die Wand fahren.*

*(Boger 2019, 165)*

Die abschließende Reflexion verfasste ich ein paar Monate später, kurz vor der Abgabe meiner Doktor\*inarbeit. Sie dient dazu, meinen Forschungsprozess zu reflektieren und eine Art von Metakommentar, nun schon mit einem zeitlichen Abstand und einer distanzierteren Perspektive auf die eigene Arbeit zu leisten.

Diese Forschung war für mich eine wichtige Erfahrung, die mich in einem wichtigen Prozess der Lebenstransition begleitet hat. Sie hat mir dabei geholfen, meinen bisherigen Lebensweg, meine Prioritäten, Sehnsüchte, Träume und Bedürfnisse besser zu verstehen, sie zu artikulieren und zu reflektieren. Dank dieses Prozesses konnte ich meine bisherige Erfahrung betrachten und sie in einem weiteren sozialen und theoretischen Kontext zu positionieren. Durch die Auseinandersetzung mit den Themen, die mir jahrelang am Herzen lagen, konnte ich besser begreifen, in welchem Moment ich mich gerade befinde. Was ist mein neuer Weg, was sind meine Prioritäten und Lebensziele? Das erlaubt mir, glaube ich, mein aktuelles Leben besser, glücklicher und bewusster zu navigieren. Die persönliche Entwicklung und die Suche nach Formen des Zusammenlebens, die es mir erlauben werden, mein volles Potenzial zu erforschen und zu entwickeln, stehen dabei unverändert im Mittelpunkt meines Lebens und meiner Suche. Mein Fokus hat sich dabei auf körperliche Praktiken und die spirituelle Entwicklung verschoben. Die Erfahrung des Lebens in einem bunten, techno-punkigen Hausprojekt wäre nichts mehr für mich, ein starkes Engagement in Graswurzelbewegungen scheint auch nicht mehr meine Form von Beitrag zur Vision einer besseren, gerechteren Welt zu sein. Ich bin gespannt, was sich demnächst entfalten wird. Die Abgabe meiner Doktor\*inarbeit betrachte ich als einen symbolischen, spektakulären und feierlichen Abschluss einer wichtigen und langen Lebensphase, in der ich mich vor allem durch meinen Aktivismus definiert habe.

Die Dissertation war das größte, längste und schwierigste Projekt in meinem bisherigen

Leben. Als ich damit angefangen habe, war mir nicht bewusst, was es für mich bedeuten würde, wie viel Zeit und Aufwand es in Anspruch nehmen würde. Aus der jetzigen Perspektive weiß ich, dass diese riesige Menge an rein kognitiver und in meinem Fall meistens einsamer Arbeit für die physische und psychische Gesundheit nicht nachhaltig ist und eine riesige Herausforderung dargestellt hat, an sich selber keinen gesundheitlichen Schaden anzurichten. Beim Schreiben habe ich mehrmals geweint und mehrmals aus Verzweiflung gelacht. Ich hatte konstant das Gefühl, dass diese Arbeit meine Möglichkeiten um ein Vielfaches übersteigt. Die Frustration und Überforderung hat mich fast jedes Mal begleitet, wenn ich den nächsten großen Teil der Arbeit verschriftlichen musste. Die individuelle, einsame Arbeit an einem so riesigen und jahrelangen Projekt, dass so anspruchsvoll ist, dass es das Leben und den Alltag dominiert, finde ich aus heutiger Perspektive gefährlich und ungesund. In meiner Vision von Bildung und Universität wären solche Projekte nur gemeinschaftlich und nur bei einer intensiven und zuverlässigen Betreuung denkbar. Deshalb halte ich ein Angebot für Doktorand\*innen für notwendig, eine von der Universität finanzierte psychotherapeutische Betreuung und Coaching zu bekommen. Als eine Person, die seit fünf Jahren beruflich als Massagetherapeutin arbeitet, muss ich darüber hinaus die Notwendigkeit und die Wichtigkeit der rein physischen Gesundheit in der akademischen Arbeit betonen. Aus meiner Perspektive steckt die heutige akademische Kultur immer noch in den Zeiten von Descartes, wo einen Körper zu haben = zu sein, nicht dazu zu gehören scheint, eine\* Intellektuelle\*r zu sein. Während in nicht-europäischen Traditionen wie dem Taoismus seit etwa dreitausend Jahren klar ist, dass die Kapazität und Qualität des Gehirnes und seiner Arbeit, die Kreativität, sowie scharfes Denken und ein schnelles Tempo der kognitiven Prozesse mit der fließenden Arbeit aller anderen physiologischen Prozesse und Organe zusammenhängt. In der chinesischen Medizin werden kognitive Prozesse selbst als ein physiologischer Prozess wahrgenommen. Von daher sollten meiner Meinung nach die gesundheitliche Vorbeugung, sowie Praxen der Selbstsorge und des Selbstbewusstseins des Körpers und des Geistes wie Qigong zum integralen Teil des akademischen Studiums gehören. Es sollte auch ein kostenloser Anspruch auf Entspannungsbehandlungen für Doktorand\*innen bestehen, mindestens einmal in zwei Wochen als Teil ihrer akademischen Arbeit. Für diese Höchstleistung des Gehirns, die eine Promotion fordert, bezahlt der Rest des Körpers einen hohen Preis, mit Depressionen, schwierigen und chronischen Krankheiten inklusive. Als Massagetherapeutin muss ich letztendlich feststellen, dass unter allen meinen Kund\*innen akademische Professor\*innen, Dozent\*innen und Doktorand\*innen zu denen zählten, deren Körper im schlimmsten Zustand und am meisten vernachlässigt war.

Ich möchte jetzt nochmal auf meinen Forschungsprozess zurückkommen, die Herausforderungen und Dilemmas darlegen und Fragen stellen, die für mich immer noch offen sind.

Mein Dissertationsprojekt was nicht nur meine erste empirische Forschung, sondern auch mein erstes wissenschaftliches Projekt überhaupt (meinen Magistertitel habe ich an der Warschauer Universität in Politikwissenschaften erworben, wo niemals erwähnt wurde, dass eine Haus-, Bachelor- oder Master- bzw. Magisterarbeit eine Methodologie haben sollte. Mit diesem mangelnden Bewusstsein habe ich meine Magisterarbeit irgendwie geschrieben und dafür noch die beste Note bekommen. Von daher musste ich, um mit meiner Dissertation überhaupt anfangen zu können, zuerst herausfinden, was für Methodologien es gibt, welche plausibel für meine Forschung sein könnten, aus welchen Schritten so ein mehrjähriger Promotionsprozess überhaupt besteht und wie ich diese Zeit am besten einteilen soll. Schon während der Forschung musste ich zuerst lernen, was eine Theorieentwicklung eigentlich bedeutet. Wie ist das, nicht die Meinungen von anderen Menschen zu referieren, sondern eine eigene Theorie herzustellen? Das war ein interessanter und kreativer Teil der Dissertation, obwohl gleichzeitig – vor allem aufgrund fehlender Erfahrung – auch herausfordernd. Zu guter Letzt, habe ich meine Doktor\*inarbeit auf Deutsch verfasst, wobei ich am Anfang meiner Promotion überzeugt war, dass ich dazu keinesfalls fähig bin. Der ursprüngliche Plan war, die Arbeit in meiner Erstsprache (Polnisch) zu verfassen und die Übersetzung der Kapitel auf dem Laufenden in Auftrag zu geben. Da der Text sich aber (besonders in der RGT) bis zum Schluss des Prozesses veränderte, wäre das eine kaum zu bewältigende Aufgabe gewesen. Dank dieser Herausforderung habe ich gelernt, dass ich nach 10 Jahren in Deutschland doch in der Lage bin, eine akademische Arbeit auf Deutsch zu verfassen (natürlich mit Hilfe einer Person, konkret: Barbara Janisch, die eine gründliche grammatische und stilistische Korrektur gemacht hat). Dank der Promotion habe ich mich im Schreiben und generell - im Ausdruck und dem Verfassen eigener Gedanken – eingeübt. Hier gelten sowohl der Erwerb von professionellen akademischen Fähigkeiten, als auch die Leichtigkeit und Kreativität im Schreiben von nicht akademischen Texten, die jetzt in mehreren beruflichen und kreativen Bereichen meines Lebens vorteilhaft sind. Während der Promotion bin ich mehrmals umhergeirrt, habe Zeit verloren, Schritte zurück gemacht, eigene grundsätzliche Fehler im Forschungsvorgehen korrigieren und wiederholen müssen. Erst jetzt, nachdem ich zum Glück schon (fast) durch bin, sehe ich, wie eine produktive und nachhaltige Promotion aussehen soll. Zugleich fühle ich mich dankbar. Ich fühle Dankbarkeit für zahlreiche Menschen, die ich in meiner „Danksagung“ am Anfang erwähne, deren Hilfe und Unterstützung ich als Teil meines erfolgreichen Abschlusses verstehe. Ich bin dankbar für meine Intuition, weil ich finde, dass ich – auch wenn dieser Prozess nicht ideal verlaufen ist – dank eines intuitiven Verfahrens mehrmals gute Entscheidungen getroffen habe. Zuletzt bin ich dankbar für meine sozialisierungsbedingte Eigenschaft der Ausdauer. Ich komme schließlich aus einer Familie von Aufsteiger\*innen vom ländlichen Proletariat aus dem polnischen Dorf (meine

Großeltern), zur Großstadtmittelschicht in Warschau (meine Eltern). Die Bestätigung meiner Ausdauer durch den Abschluss fühlt sich empowernd an und gibt mir Kraft, mit Freude und Enthusiasmus ein neues Lebenskapitel zu eröffnen.

Abschließend möchte ich meinen großen Zweifel und meine Verunsicherung in Bezug auf mein Forschungsprojekt ausdrücken und zwar einen ethischer Natur. Als ich letztens in Kontakt mit meinen Gesprächspartner\*innen war, um sie darüber zu informieren, dass die Arbeit in Kürze verteidigt und veröffentlicht wird, habe ich bemerkt, dass ich Angst empfinde. Angst davor, ob ich das Vertrauen der Menschen, die mir Interviews gegeben haben, ihre Zeit geschenkt und wertvolle Informationen mit mir geteilt haben, nicht missbraucht habe. Ja, es fühlt sich alles komisch und ambivalent an, trotz der Anonymisierung. Trotz des Feedbacks, das ich bisher von Menschen aus dem aktivistischen Bildungsbereich bekommen habe, dass die Forschung spannend, nötig und gut für >die< Bewegung sei. Mich beschäftigt der Zweifel, ob ich in meiner Analyse nicht zu kritisch, zu streng, zu bewertend war. Werden meine Thesen nicht persönlich genommen, werden sie vielleicht jemanden verletzen? Hier fehlt mir wieder die akademische Erfahrung. Die Erstellung einer kritischen Theorie fühlt sich für mich wie eine harsche und arbiträre (weil nicht im Dialog mit den adressierten Personen verbleibende) Kritik an. Zuletzt will ich >der< Bewegung nicht schaden, mit der ich mich identifiziere, die ich unterstütze und der ich unfassbar dankbar bin für ihre Arbeit, die sie jeden Tag für eine gerechtere und schönere Welt machen. Es kommen also immer wieder Zweifel: ist das nicht ein Verrat, so eine kritische Arbeit über die Bewegung zu schreiben, sie an der Universität abzugeben und dafür einen wissenschaftlichen Titel zu bekommen? Ich habe hier keine fertige Antwort. Nach meiner ersten (und wahrscheinlich letzten) empirischen Bewegungsforschung fühle ich mich ambivalent, wenn es darum geht, ob es in Ordnung ist, die Aussagen von anderen Personen, die in >der< Bewegung wunderbare und notwendige sozialpolitische Arbeit leisten und die mir vertrauen als „Forschungsmaterial“ zu behandeln. Die Arbeit ist fertig und mir bleibt nur, mich mit diesem ambivalenten Gefühl und der Möglichkeit einer zukünftigen Kritik abzufinden; und das neue, schöne Kapitel meines Lebens ohne Dissertation feierlich zu eröffnen.

## Literaturverzeichnis

- AG Feministisch Sprachhandeln der Humboldt-Universität zu Berlin, Was tun? Sprachhandeln – aber wie? W\_ortungen statt Tatenlosigkeit!, Berlin 2014
- Ahmed Sara, On being included. Racism and Diversity in Institutional Life, Durham 2012
- AK Feministische Sprachpraxis (Hrsg.), Feminismus schreiben lernen, Frankfurt am Main 2011
- Angermüller Johannes, Buckel Soja, Rodrian-Pfennig Margit (Hrsg.), Ergebnisse der Summer Factory 2010: Bestandsaufnahme und Perspektiven einer solidarischen Bildungspolitik in: Solidarische Bildung. Crossover: Experimente selbstorganisierter Wissensproduktion, Hamburg 2012, S. 44-60
- Badiou Alain, Affirmative Dialectics: from Logic to Anthropology, in: Journal of Badiou Studies, 2013
- Ballaschk Cindy, Elsner Maria, Johann Claudia, Weber Elisabeth, Schmitz Ka, machtWorte!, Berlin 2012
- Bauer Ullrich, Sozialisation und Ungleichheit: Eine Hinführung, Wiesbaden 2011
- Berger Peter, Luckmann Thomas, The social construction of reality. A treatise in the sociology of knowledge, New York 1966
- Berger Rainer, Meyer Malte, Linkes Co-Management. Kritische Bemerkungen zu Ideologie und Praxis gewerkschaftlichen Organizings in: Bruch Michael, Schaffar Wolfram, Scheiffle Peter (Hrsg.), Organisation und Kritik, Münster 2011
- Beyersdorf Martin, Selbstorganisierte Bildungsarbeit. Zwischen neuen sozialen Bewegungen und öffentlichem Bildungssystem. Eine explorative Bestandsaufnahme, Hamburg 1991
- Bhabha Homi, The location of culture, Abingdon 2004
- Birke Peter, Die große Wut und die kleinen Schritte. Gewerkschaftliches Organizing zwischen Protest und Projekt, Berlin 2010
- Boger Mai-Anh, Die Methode der wissenschaftlichen Kartographierung. Eine Einladung zum Mitfühlen-Mitdiskutieren-Mitdenken, Münster 2019
- Bookchin Natalie, Brown Pamela, Ebrahimian Suzahn, colectivo Enmedio, Juhasz Alexandra, Martin Leónidas, MT L, Mirzoeff Nicholas, Ross Andrew, Saab A. Joan, Sitrin Marina, Militant Research Hand-Book, New York 2013
- Bourdieu Pierre, Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste, Harvard 1996a
- Bourdieu Pierre, Homo Academicus, Berlin 1992
- Bourdieu Pierre, In Other Words: Essays Towards a Reflexive Sociology, Stanford 1990
- Bourdieu Pierre, Practical Reason. On the theory of action, Stanford 1998

Bourdieu Pierre, Passeron Jean-Claude, *Reproduction in Education, Society and Culture*, London 1990

Bourdieu Pierre, *The State Nobility: Elite Schools in the Field of Power*, Oxford 1996b

Bradbury Hilary, *The Sage Handbook of Action Research*, Newbury Park 2015

Breit Gerhard, Massing Peter (Hrsg.), *Soziale Milieus: Politische und gesellschaftliche Lebenswelten in Deutschland*, Schwalbach 2010

Bremer Helmut, Gerdes Jürgen, *Politische Bildung in: Bauer Ullrich, Bittlingmayer Uwe H., Scherr Albert (Hrsg.), Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*, Berlin 2012

Breuer Franz, *Reflexive Grounded Theory: Eine Einführung für die Forschungspraxis*, Wiesbaden 2010

Bröckling Ulrich, *Das unternehmerische Selbst: Soziologie einer Subjektivierungsform*, Berlin 2007

Castro Varela Maria do Mar, *Strategisches Lernen. Warum Bildung kompliziert und unordentlich sein muss in: Das bisschen Bildung. Luxemburg. Gesellschaftsanalyse und linke Praxis. Eine Zeitschrift der Rosa-Luxemburg-Stiftung 2/2015*, Berlin 2015

Clarke Adele, *Situationsanalyse. Grounded Theory nach dem Postmodern Turn*, Wiesbaden 2012

Dannenbeck Clemens, Dorrance Carmen, *Inklusion als Perspektive (sozial)pädagogischen Handelns – eine Kritik der Entpolitisierung des Inklusionsgedankens*, *Zeitschrift für Inklusion*, Ausgabe 2/2009, [www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/online/article/view/161/161](http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/online/article/view/161/161), zuletzt geprüft am 20.07.2020

Engelschall Titus, Müller Elfriede, *Es gibt kein richtiges Arbeiten im Falschen. Politik als Beruf*.

Deleuze Gilles, Guattari Félix, *Rhizom*, Berlin 1977

Demirović Alex, *Politische Gesellschaft – zivile Gesellschaft. Zur Theorie des integralen Staates bei Antonio Gramsci*, in: Buckel, Sonja; Fischer-Lescano, Andreas (Hrsg.), *Hegemonie gepanzert mit Zwang. Zivilgesellschaft und Politik im Staatsverständnis Antonio Gramscis*, Baden-Baden 2007, S. 21-41

Eggers Maisha, Kilomba Grada, Piesche Peggy, Arndt Susan (Hrsg.), *Mythen, Masken und Subjekte: Kritische Weisheitsforschung in Deutschland*, Münster 2009

*Einladung und Infos zur Bildungswoche „Let's organize – politische Strukturen entwickeln“.* Campus 2019/20, Flyer der Rosa-Luxemburg-Stiftung, Berlin 2019

Eribon Didier, *Rückkehr nach Reims*, Berlin 2016

Fals-Borda Orlando, *Action and Knowledge: Breaking the Monopoly with Participatory Action Research*, Lanham 1991

Fals-Borda Orlando, *Research for social justice: Some North-South convergences*, Plenary Address



at the Southern Sociological Society Meeting 1995, [www.comm-org.wisc.edu/si/falsborda.htm](http://www.comm-org.wisc.edu/si/falsborda.htm)

FemoCo2013, People of Colour – ein politischer Bündnisbegriff oder aufgezwungene Selbstbezeichnung?, Berlin 2013

Firth Rhiannon, Somatic Pedagogies: Critiquing and resisting the affective discourse of the neo-liberal state from an embodied anarchist perspective,  
<https://www.semanticscholar.org/paper/Somatic-pedagogies%3A-Critiquing-and-resisting-the-of-Firth/f9cfc3005b9c83d46fe296e4640411f72db9b54f>, zuletzt geprüft am 20.07.2020

Firth Rhiannon, Toward a Critical Utopian and Pedagogical Methodology, Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies, 35:4, 256-276

Foucault Michel, Archäologie des Wissens, Berlin 1981

Foucault Michel, Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften, Berlin 2003

Freire Paulo, Pedagogy of the Oppressed, London 1996

Goldman Emma, Anarchism and other Essays, New York 1969

Graeber David, Direkte Aktion. Ein Handbuch, Hamburg 2013

Gramsci Antonio, Gefängnishefte. Band 6, Hamburg 1994

Gramsci Antonio, Gefängnishefte, Band 7, Hamburg 1996

Gugel Günther, Jäger Uli, Gewalt muß nicht sein. Eine Einführung in friedenspädagogisches Denken und Handeln, Tübingen 1997

Hamm Marion, Engagierte Wissenschaft zwischen partizipativer Forschung und reflexiver Ethnographie. Methodische Überlegungen zur Forschung in sozialen Bewegungen, in: Binder Beate, Ebell Katrin, Hess Sabine, Keinz Anika, Bose Friedrich (Hrsg.), Eingreifen, Kritisieren, Verändern!? Interventionen ethnographisch und gendertheoretisch, Münster 2013, S. 55-72

Fleck Ludwig, Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache: Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv, Berlin 1980

Harding Sandra, The feminist Standpoint Theory Reader, Intellectual and Political Controversies, London, New York 2004

Hartmann Michael, Soziale Ungleichheit. Kein Thema für die Eliten?, Frankfurt am Main 2013

Hauke Cash, Ich sitze am Schreibtisch und es riecht nach Benzin, in: AK ForschungsHandeln (Hrsg.), InterdepenDenken! Wie Positionierung und Intersektionalität forschend gestalten, Berlin 2016, S. 178-194

Hess Sabine, Kasperek Bernd, Kron Stefanie, Rodatz Mathias, Schwertl Maria, Sontowski Simon, Der lange Sommer der Migration. Krise, Rekonstruktion und ungewisse Zukunft der Europäischen Grenzregimes, [https://www.assoziation-a.de/dokumente/Grenzregime%203\\_Inhalt\\_Vorwort.pdf](https://www.assoziation-a.de/dokumente/Grenzregime%203_Inhalt_Vorwort.pdf), zuletzt geprüft am 20.07.2020

hooks bell, Teaching Community: A pedagogy of Hope, New York 2003

hooks bell, Teaching Critical Thinking: Practical Wisdom, New York 2010

hooks bell, Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom, New York 1994

hornscheidt lann, Aber wie soll ich das denn machen? Interdependenkend forschen: methodologische und methodische Handlungsvorschläge, in: AK ForschungsHandeln (Hrsg.), InterdepenDenken! Wie Positionierung und Intersektionalität forschend gestalten, Berlin 2016, S. 194-214

hornscheidt lann, entkomplexisierung von diskriminierungsstrukturen durch intersektionalität, Portal Intersektionalität. Forschungsplattform und Praxisforum für Intersektionalität und Interdependenzen, <https://www.portal-intersektionalitaet.de/theoriebildung/ueberblickstexte/hornscheidt/>, zuletzt geprüft am 20.07.2020

hornscheidt lann, feministische w\_orte. ein lern-, denk- und handlungsbuch zu sprache und diskriminierung, gender studies und feministischer linguistik. Frankfurt am Main 2012

hornscheidt lann, Zu Lieben. Lieben als politisches Handeln, Berlin 2018

Ibacka Valiente AnouchK, Vertrauen, Kraft & Widerstand: Kurze Texte und Reden von Audre Lorde, Berlin 2015

Illouz Eva, Die Errettung der modernen Seele, Berlin 2011

Intersektionalität. Bildungsmaterialien der Rosa-Luxemburg-Stiftung, Berlin 2016

Kadir Nazima, The Autonomous Life? Paradoxes of Hierarchy and Authority in the Squatters Movement in Amsterdam, London 2015

Kuria, Emily Ngubia, eingeschrieben.: Zeichen setzen gegen Rassismus an deutschen Hochschulen, Berlin 2015

Kuypers Jim, Rhetorical Criticism: Perspectives in Action, Lexington 2009

Lorey Isabell, Die Regierung der Prekären, Wien und Berlin 2012

Lüthi Eliah, (De\_)psychopathologisierung von Trans\_interdependenzen: Abgrenzung, Ausschlüsse und Solidarität, in: AK ForschungsHandeln (Hrsg.), InterdepenDenken! Wie Positionierung und Intersektionalität forschend gestalten, Berlin 2016, S. 48-72

Luxemburg Rosa, Massenstreik, Partei und Gewerkschaften, in: GW 2, Berlin, 1906

Maheu Louis (Hg.), Social Movements ans Social Classes. The Future of Collective Action, London 1995

Maruschke Robert, Arbeitsmaterialien <<Linkes Organising>>, Berlin 2019

Maruschke Robert, Linkes Organising. Interviews und Arbeitsmaterialien, Berlin 2019

Maruschke Robert, Politik andersherum gedacht, in: Maruschke Robert, Pieschke Miriam, Rokitte Rico, Transformative Organizing – Reading the Practice, Berlin 2019c, S. 6-21

- Mayberry Maralee, Rose Ellen Cronan, Meeting the Challenge. Innovative Feminist Pedagogies in Action, New York und London 1999
- Merkens Andreas, Hegemonie und Gegen-Hegemonie als pädagogisches Verhältnis. Antonio Gramscis politische Pädagogik, Hamburger Skripte 15, Rosa Luxemburg Bildungswerk e.V. 2006
- Melucci Alberto, Nomads of the Present: Social Movements and Individual Needs in Contemporary Society, London 1989
- Mey Günter, Mruck Katja, Grounded-Theory-Methodologie: Entwicklung, Stand, Perspektiven, in: Günter Mey und Katja Mruck (Hrsg.), Grounded theory reader. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage, Wiesbaden 2011, S. 11–48
- Niggemann Janek, Mit schmutzigen Händen die Herzen von Intellektuellen brechen. Zum Verhältnis von Hegemonie und pädagogischer Autorität bei Gramsci, in: Work In Progress. Work On Progress. Beiträge kritischer Wissenschaft. Doktorand\_innen-Jahrbuch 2014 der Rosa-Luxemburg-Stiftung, Januar 2015, S. 203-223, online abrufbar unter: <https://www.rosalux.de/publikation/id/6368/work-in-progress-work-on-progress/>, zuletzt geprüft am 20.07.2020
- Nikant Renate, Feminismus und die zweite Frauenbewegung in (West-)Deutschland in: Bargetz Brigitte, Fleschenberg Andrea, Kreide Regina, Kerner Ina, Ludwig Gundula (Hrsg.) Feminismus: Kritik und Widerstand, Münster 2009, S. 98-114
- Overwien Bernd, Informelles Lernen in politischer Aktion und in sozialen Bewegungen, in: Außerschulische Bildung, Zeitschrift des Arbeitskreises außerschulischer Bildungsstätten. Heft 3/2013
- Pieper Marianne, Encarnación Gutiérrez Rodríguez, Gouvernamentalität. Ein sozialwissenschaftliches Konzept in Anschluss an Foucault, Frankfurt und New York 2003
- Pieschke Miriam, Das Einfache, das schwer zu machen ist: Organize-to-win in der Praxis, in: Maruschke Robert, Pieschke Miriam, Rokitte Rico, Transformative Organizing – Reading the Practice, Berlin 2019, S. 22-33
- Pieschke, Kein Liebesdienst für die gute Sache. Warum kritische Bildung gute Bedingungen braucht, Das bisschen Bildung. Luxemburg. Gesellschaftsanalyse und linke Praxis. Eine Zeitschrift der Rosa-Luxemburg-Stiftung 2/2015, Berlin 2015
- Pieschke Miriam, Rudern gegen den Strom. Lehren und Lernen mit Rosa Luxemburg, Luxemburg. Gesellschaftsanalyse und Linke Praxis, 2018, Zugriff: 28.05.2019, <https://www.zeitschrift-luxemburg.de/rudern-gegen-den-strom-lehren-und-lernen-mit-rosa-luxemburg/>
- Pieschke Miriam, Sind wir alle das Prekariat? Entsicherung als Normalität, Bund demokratischer Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler BdWi, 2015, Zugriff: 28.05.2019,

<https://www.bdwi.de/forum/archiv/archiv/8636793.html>

Rauch-Haus-Kollektiv, Friede den Hütten! Krieg den Palästen! 6 Jahre Selbstorganisation, Berlin 1977

Rauch-Haus-Kollektiv, Kämpfen, Leben, Lernen, Berlin 1972

Riedner Lisa, Weissman Julie, Wenn Wissen schafft? Überlegungen zu Wissenspraxen der In(ter)vention, in: Binder Beate, Ebell Katrin, Hess Sabine, Keinz Anika, Bose Friedrich (Hrsg.), Eingreifen, Kritisieren, Verändern!? Interventionen entographisch und gendertheoretisch, Münster 2013, S. 192-206

Rodrian-Pfennig Margit, Einleitung und Reflexion des Workshops in: Angermüller Johannes, Buckel Soja, Rodrian-Pfennig Margit (Hrsg.), Solidarische Bildung. Crossover: Experimente selbstorganisierter Wissensproduktion, Hamburg 2012, S. 250-252

Rokitte Rico, Organisationspraxis im neoliberalen Beteiligungsdilemma, in: Maruschke Robert, Pieschke Miriam, Rokitte Rico, Transformative Organizing – Reading the Practice, Berlin 2019, S. 33-46

Rosa Luxemburg. 1871-1919, Broschüre von der Rosa Luxemburg Stiftung, Berlin 2018

Sander Hendrik, Die Zukunft von Attac. Stärken, Probleme, Handlungsoptionen, Studien 03/2016 der Rosa-Luxemburg-Stiftung, Berlin 2016

Roßhart Julia, Klassenunterschiede im feministischen Bewegungsalltag. Anti-klassistische Interventionen in der Frauen- und Lesbenbewegung der 80er und 90er Jahre in der BRD, Berlin 2016

Schulz Dagmar, Unterschiede zwischen Frauen – ein kritischer Blick auf den Umgang mit >den Anderen< in der feministischen Forschung weißer Frauen, in: beiträge zur feministischen theorie und praxis, Heft 27, S. 45-57, 1990

Schwarz Gerhard, Konfliktmanagement: Konflikte erkennen, analysieren, lösen, Wiesbaden 2013

Starodub Alissa, Sites of dissent. Space-making practices of autonomous social movements in Europe as socio-political conflict: a comparative participatory action research,

<https://www.isb.rub.de/forschung/dissertation/starodub>, zuletzt geprüft am 20.07.2020

Strauss Anselm, „Forschung ist harte Arbeit, es ist immer ein Stück Leiden damit verbunden.

Deshalb muss es auf der anderen Seite Spaß machen“, in: Günter Mey und Katja Mruck (Hrsg.), Grounded theory reader. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage, Wiesbaden 2011, S. 69–78.

Strübing Jörg, Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung, Qualitative Sozialforschung 15, Wiesbaden 2008, <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-91968-3>, zuletzt geprüft am 20.07.2020

Strübing Jörg, Was ist Grounded Theory?, in: Jörg Strübing (Hrsg.), Grounded Theory. Zur

sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatistischen Forschungsstils. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage, Wiesbaden 2014, S. 9–35.

Stuve Olaf, Busche Mart, Überblicksbericht Gewaltprävention und Intersektionalität in der Bundesrepublik Deutschland, [http://portal-intersektionalitaet.de/uploads/media/isgp-intersektionalitaet\\_und\\_gewaltpraevention-1-1.pdf](http://portal-intersektionalitaet.de/uploads/media/isgp-intersektionalitaet_und_gewaltpraevention-1-1.pdf), zuletzt geprüft am 20.07.2020

Tillmann Christina, Jérémie Felix Gagné, Von Performern und Prekären – wird Deutschland eine Demokratie der Besserverdienenden?, in: Einwurf 3/2013

Vester Michael, Milieus und soziale Gerechtigkeit in: Korte, Karl-Rudolf/Weidenfeld Werner (Hrsg.), Deutschland-Trendbuch, Opladen 2001, S. 136 – 183

Vester Michael, Autoritarismus und Klassenzugehörigkeit In: Demirovic Alex (Hrsg.), Modelle kritischer Gesellschaftstheorie, Stuttgart/Weimar 2003, S. 195 – 224

Walgenbach Katharina, Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft, Opladen & Toronto 2014

Wehling Elisabeth, Politisches Framing: Wie eine Nation sich ihr Denken einredet - und daraus Politik macht, Köln 2016

Weinbach Heike, Kemper Andreas, Klassismus. Eine Einführung, Münster 2009

Wilhelm Johannes, Politische Bildung und Neoliberalismus: Neue Subjektivierungsweisen in: Angermüller Johannes, Buckel Soja, Rodrian-Pfennig Margit (Hrsg.), Solidarische Bildung. Crossover: Experimente selbstorganisierter Wissensproduktion, Hamburg 2012, S. 252-256  
Workshop. Strategie und Handwerkszeug für organisierende Klassenpolitik, Flyer der Rosa-Luxemburg-Stiftung, Berlin 2018

Young Iris Marion, Inclusion and Democracy, Oxford 2002

Zajak Sabrina, Engagiert, politisch, präfigurativ – Das Selbstexperiment als transformative Bewegungsforschung, [https://www.dezim-institut.de/fileadmin/user\\_upload/Mitarbeitene\\_Institut/Sabrina\\_Zajak/Prof\\_Dr\\_Sabrina\\_Zajak\\_Artikel\\_ipb\\_beobachtet\\_04.2018\\_FJSB.pdf](https://www.dezim-institut.de/fileadmin/user_upload/Mitarbeitene_Institut/Sabrina_Zajak/Prof_Dr_Sabrina_Zajak_Artikel_ipb_beobachtet_04.2018_FJSB.pdf), zuletzt geprüft am 20.07.2020

## **Onlinequellen:**

Websites der Initiativen:

Website der Initiative Anarchist Agency, <https://www.anarchistagency.com>, zuletzt geprüft am 20.07.2020

Website der Initiative Attac, <https://www.attac.de/startseite>, zuletzt geprüft am 20.07.2020

Website der Initiative Basta!, <https://www.basta.blogsport.eu>, zuletzt geprüft am 20.07.2020

Website der Initiative Crimethinc, <https://www.crimethinc.com>, zuletzt geprüft am 20.07.2020

Website der Initiative Generative Somatics. Somatic Transformation and Social Justice, <https://www.generativesomatics.org>, zuletzt geprüft am 20.07.2020

Website der Initiative Kotti & Co, <https://www.kottiundco.net>, zuletzt geprüft am 20.07.2020

Website der Initiative Rothe Ecke, <https://www.rothe-ecke.de>, zuletzt geprüft am 20.07.2020

Website der Initiative Ulex Project, <https://www.ulexproject.org>, zuletzt geprüft am 20.07.2020

Website der Initiative Wilhelmsburg Solidarisch, <https://www.solidarisch.org>, zuletzt geprüft am 20.07.2020

Website der Mieterinitiativen Stuttgart, <https://www.mieterinitiativen-stuttgart.de>, zuletzt geprüft am 20.07.2020

Website des Institutes für Protest- und Bewegungsforschung, [https://www.protestinstitut.eu/veranstaltungen\\_uberblick/auftaktkonferenz](https://www.protestinstitut.eu/veranstaltungen_uberblick/auftaktkonferenz), zuletzt geprüft am 20.07.2020

#### Artikel und Publikationen:

Beruf und Bewegung. Der Skandal um Aufheben..., Wildcat, [https://www.wildcat-www.de/wildcat/96/w96\\_berufubewegung.html](https://www.wildcat-www.de/wildcat/96/w96_berufubewegung.html), zuletzt geprüft am 20.07.2020

Die politische Radikalität der Neuen Linken zeigt sich am Bauzaun - selten am Arbeitsplatz, Analyse und Kritik, [https://www.akweb.de/ak\\_s/ak600/28.htm](https://www.akweb.de/ak_s/ak600/28.htm), zuletzt geprüft am 20.07.2020

Gewerkschaften auf neuen Wegen: Wenn der Kollege zum Kunden wird, Teil I, Wildcat, [https://www.wildcat-www.de/wildcat/78/w78\\_organizing.htm](https://www.wildcat-www.de/wildcat/78/w78_organizing.htm), zuletzt geprüft am 20.07.2020

Gorz André, Zerschlagt die Universität, Grundrisse, <https://www.grundrisse.net/grundrisse24/ZerschlagtDieUniversitaet.htm>, zuletzt geprüft am 20.07.2020

Gruppe „Für eine linke Strömung“, Heinz Schenk Debatte, Berlin 2011, [https://fels.nadir.org/multi\\_files/fels/heinz-schenk-debatte\\_0.pdf](https://fels.nadir.org/multi_files/fels/heinz-schenk-debatte_0.pdf), zuletzt geprüft am 20.07.2020

Honorare in der freien Bildung. Vom Ehrenamt kann man nicht leben (Autor\*in unbekannt), taz, <http://www.taz.de/Honorare-in-der-freien-Bildung/!5289493/>, zuletzt geprüft am 20.07.2020

»New Labour« – »New Gewerkschaft«. Kritik am Organizing, Teil II, Wildcat, [https://www.wildcat-www.de/wildcat/80/w80\\_organizing\\_II.htm](https://www.wildcat-www.de/wildcat/80/w80_organizing_II.htm), zuletzt geprüft am 20.07.2020

Organisation des Jeunes Travailleurs Révolutionnaires [Organisation der jungen revolutionären Arbeiter], Der Aktivismus als höchstes Stadium der Entfremdung, 1972, Blog Raum gegen Zement, [www.raumgegenzement.blogspot.de/2013/05/07/der-aktivismus-als-hoechstes-stadium-der-entfremdung-1972](http://www.raumgegenzement.blogspot.de/2013/05/07/der-aktivismus-als-hoechstes-stadium-der-entfremdung-1972), zuletzt geprüft am 20.07.2020

Potter Nicholas, The magical realist of climate politics: Tazio Müller, Exberliner, <http://www.exberliner.com/features/zeitgeist/the-magical-realist-of-climate-politics/>, zuletzt geprüft am 20.07.2020

Ullrich Peter, Die Dialektik der politischen Lohnarbeit. Diskussion. Anmerkungen zum Schwerpunkt »Politik als Beruf«, Analyse und Kritik, [https://www.akweb.de/ak\\_s/ak601/02.htm](https://www.akweb.de/ak_s/ak601/02.htm), zuletzt geprüft am 20.07.2020

Wolf Otto Frieder, Den Staat diskutieren. Krisenproteste. Die linke Debatte über konstituierende Macht drückt sich um die Frage staatlicher Herrschaft, Analyse und Kritik, [https://www.akweb.de/ak\\_s/ak582/05.htm](https://www.akweb.de/ak_s/ak582/05.htm), zuletzt geprüft am 20.07.2020

Sonstige Onlinequellen:

Vortrag von Paul Mecheril: „Kämpfe um die (Pädagogik der) Migrationsgesellschaft“ vom 13.11.2015, <https://www.youtube.com/watch?v=acB2F5nqkDw>, zuletzt geprüft am 20.07.2020

Carles Pierre, Sociology is a Martial Art, 2001 (Dokumentarfilm), <https://vimeo.com/92709274>, zuletzt geprüft am 20.07.2020

Interview mit dem Warschauer antifaschistischen Aktivisten, <https://www.youtube.com/watch?v=x5VSwbjNiWQ>, zuletzt geprüft am 20.07.2020

Website von Nazima Kadir, <https://www.nazimakadir.wordpress.com>, zuletzt geprüft am 20.07.2020



## INITIATIVEN

### VERORTUNG:

- Degrowth - Discourse
- Transition Movement
- Rev. Place
- Anarchismus

### GENAUER FORSCHUNGSGEGENSTAND:

Resistente Theoretische Ansätze und Methoden in folgenden Bereichen:

- Gruppenstrukturen aufbauen
- Problematisierung von
- Kommunikation Konflikt
- Gruppenentwicklung
- Gruppenprozesse
- Theoretisch-historische
- Techniken & Workshop practices

### THEOR. VERORTUNG:

- Deep ecology (Joanna Macy)
- NVC, gewaltfrei so machen
- Kapitalismuskritik: Weber, Rifkin
- Sozialismus / Chingello
- Kapitalismus: Psychologie (Ehrenberg)
- Anarchistische Pädag.

### FORSCHUNGSFELD:

- Werte / autonome
- Bildungsprozesse
- emanzipatorische

### THEOR. VERORT.

- Anarchistische Päd.
- sozialistische Päd.

### THEMA: BILDUNG

LEHR-  
LERN-  
PROZESSE  
KISSENS-  
PRODUKTION  
PÄDAGO-  
GISCHE ANSÄTZE

### IN AKTIVISTISCHEN BILDUNGSSITUATIONEN IN DE

### FOKUS / FORSCHUNGSGLEITENDE FRAGEN:

- Wechselwirkung theoretische Wissenspraktiken / an den Universitäten - direkte politische Arbeit

### THEORETISCHE VERORTUNG:

- antikapitalistische Kritik
- der Universität (Roggero)
- linke Marxist
- Objekte: Wissenstäger in der Bewegung
- Rosa Luxemburg
- Anarchist. Stellung an den Universitäten

### Soziale Bewegungen in DE.

• Lernprozesse & Pädagogik

### TUNG:

• dialogisch

### METHODE

- Reflexive grounded
- Theory
- Anarchist
- ethnography
- Participatory
- Action Research

Und ergänzende Inspirationen / Einflüsse:

- Dokument / Methode
- Empirische Forschung

### MATERIAL:

- Expeditionen in die

mit Educators der Bildungsinitiativen.

- Bildungsinitiativen
- Felchniken

(nach dem Interview & Konversationelle Beobachtung von den Workshops.)

### THEORETISCHE VERORTUNG / HINTERGR.

- Epistemologischer Anarchismus
- Rosa Luxemburg, Emma Goldman
- Wissenssoziologie
- Vulnerabilität / Feminist discourse





## Home

## Variables

## Analysis

## Mixed Methods

## Reports

New  
ProjectOpen  
ProjectDocument  
SystemCode  
SystemDocument  
BrowserRetrieved  
Segments

## Code System



▼	Verständnis Bildungsarbeit	6
	Ziel von Bildungsarbeit	7
	Lernziele	3
	Eigene Rolle	10
▼	Inhaltliche Zugänge: Design von Lernprozessen	1
	Worauf berufen sie sich?	7
	Anarchismus	0
	Eigene Konzepte	9
	Methodische Umsetzung	18
▼	Wissen, Wissensproduktion und Wissenstransfer	0
	Streben nach Skills, Qualifikationen, Zertifikate	4
	Wie wichtig ist Theorie in der Seminargestaltung?	2
	Worauf beziehen Sie sich?	1
	Eigene	4
	Professionalisierungsprozesse	6
▼	Geld & finanzielle Bedingungen	0
	Kapitalistische Logik & Arbeitsverhältnisse im Aktivismus	3
	Abhängigkeit von den Anträgen	0
	Ehrenamtlichkeit & Arbeit	2
▼	Herausforderungen	0
	Keine Auswertung/ Feedback/ Qualitätskontrolle	3
	Inhaltlich/ konzeptionell	2
	Charakteristik von den deutschen Linken	6
	Nur Studentinnen und Akademikerinnen in Kursen	1
▼	Barrieren, Ungleichheiten, Diskriminierungsmechanismen	0
	In Kursen: nur Elite (Teilnehmende)	0
	Wer hat Entscheidungsrecht, wer kriegt Job als Trainer...	4
▼	Akademische Zirkel - linke soziale Bewegungen	0
	Sozialer Hintergrund der TrainerInnen	3
	Offene Fragen/ Verbesserungsvorschläge	3
	Sets	0

## Übersicht über die Interviewfragen

### 1. Warm up & Vorstellung

- \*Könntest du dich kurz vorstellen und sagen, in welchen Bildungsinitiativen du tätig bist?
- \*Wie kann ich mir deine pädagogische Praxis vorstellen? Bitte erzähl ein bisschen von konkreten Beispielen aus deiner alltäglichen Praxis.

### 2. Wissensproduktion

- \*Welche Ansätze, Theorien, Werkzeuge sind wichtige Bezugspunkte für deine pädagogische Arbeit?
- \*Welche Werke/ Theorien/ Texte/ Quellen/ Bands/ Ereignisse/ Personen haben dich und deine politische Ansichten am meisten geprägt/ inspiriert/ empowert?
- \*Was bedeutet Wissen für dich? Wie verstehst du Wissen in deiner Bildungsarbeit?
- \*Ist deine Initiative im Kontakt mit akademischen Kreisen? Gibt's hier Überschneidungen?  
/Überschneiden sich in deiner Initiative akademische und aktivistische Zirkel – inwiefern?  
/Sind die Personen in deiner Initiative AkademikerInnen?
- \*Sind die Konzepte, die ihr in eurer Bildungsarbeit benutzt, akademische Konzepte?
- \*Benutzt ihr in eurer Arbeit Ideen und Ansätze, die aus anderen kulturellen Kreisen kommen?  
(Mindfulness, Meditation, Rituale usw.)

### 3. Utopie und Anarchismus

- \*Welche Utopie verfolgt ihr als Initiative?
- \*Was denkt ihr/ wie positioniert ihr euch zu anarchistischer Identität/ Ideen/ Idealen/ Pädagogikkonzepten?

### 4. Platz für (Selbst-)Reflexion, Gefühle, Empowerment

- \*Was findest du an eurem Konzept/ Programm besonders? Was unterscheidet euch von anderen aktivistischen Bildungsprogrammen?
- \*Was motiviert Dich?
- \*Worauf bist du am meisten stolz?

### 5. Beteiligungsstrukturen und Finanzierung

- \*Seht ihr irgendwelche Diskriminierungsmechanismen in eurem Bereich? → welche?
- \*Wie steht ihr zur Institutionalisierung und Professionalisierung der aktivistischen Bildung?  
(Professionelles Angebot braucht Geld → Geldgeber & Finanzierungsanträge → welchen Einfluss

hat das auf die Gestaltung, Inhalte und Ziele eures Bildungsangebots?

#### 6. Herausforderungen, Zweifel, Frust, Forderungen

\*Welche speziellen Herausforderungen zeigen sich in der Praxis? Könntest du mir konkrete Situationen nennen?/ Welche Herausforderungen erlebt ihr in eurer aktivistischen Arbeit?

\*Welche Zweifel beschäftigen dich am meisten?/ Was frustriert euch?/ Wart ihr schon mal kurz vor der Verzweiflung? Was war das für eine Situation, magst du was darüber erzählen?

\*Wie könnten Lernprozesse in selbstorganisierten Kontexten besser aussehen bzw. besser gestaltet werden? Was findest du wichtig/nötig?

#### 7. Feedback für mich

\*Welche akademische Forschung/Recherche würdet ihr euch für eure Arbeit wünschen?/ Welche Fragen würdet ihr gerne von ForscherInnen-AktivistInnen bearbeiten lassen, die euch in eurer Arbeit helfen würden?

\*Was würdet ihr euch von Wissenschaftler\*innen wünschen, die zur aktivistischen Bildungsarbeit/ emanzipatorischen Pädagogik forschen?

#### 8. Feedback zum Interviewverlauf und Fragen

\*Wünschst du dir noch etwas gefragt zu werden?

\*Welche Fragen an andere Gruppen fändet ihr spannend?

## **Deutsche Zusammenfassung**

### **Aktivistische Bildung. Ein emanzipatorischer Lernprozess für alle?**

In der vorliegenden Forschungsarbeit nehme ich einen Aspekt der aktivistischen Bildung unter die Lupe, nämlich die Frage nach der Diversität und Inklusivität im Bildungsbereich der linken sozialen Bewegungen in Deutschland. Trotz der scheinbaren Selbstverständlichkeit, dass die linke Bildung weit zugänglich und egalitär sein sollte, scheinen die Ausschluss- und Hierarchisierungsmechanismen der öffentlichen und privaten Bildungssysteme sich im aktivistischen Bildungsbereich zu wiederholen und zu reproduzieren. Wegen der illusorischen Gleichheit und Einheit in den linken Einsichten und im Lebensstil bleiben diese internen Logiken der linken sozialen Bewegungen meistens unsichtbar und unreflektiert. Mit diesem thematischen Schwerpunkt oszilliert meine Forschungsarbeit an der Schnittstelle zwischen Bewegungsforschung, emanzipatorischer Pädagogikforschung und einer Untersuchung zu sozialen Diskriminierungen und zur Inklusion.

Den theoretischen Kontext meiner Recherche bildet der Bereich der politischen Bildung und des informellen Lernens. Ich nehme dabei sowohl die Debatten zu den Beteiligungsstrukturen und sozialer Ungleichheit im Bildungsbereich in den Blick, als auch die Forschung zu sozialen Bewegungen in Bezug auf interne Machtverhältnisse und bewegungsinterne Debatten zu Hierarchien sowie der Umverteilung von Wissen und Ressourcen innerhalb von aktivistischen Kreisen.

**Schlagwörter:** Bewegungsforschung, Politische Bildung, aktivistische Bildung, Bildungsarbeit, Aktivismus, Inklusion, Klassismus

## **Englische Zusammenfassung**

### **Activist Education: An Emancipatory Learning Process For All?**

In this dissertation, I take a closer look at one aspect of activist education, namely the question of diversity and inclusivity in the educational work of left social movements in Germany. Despite the apparent truism that left education should be widely accessible and egalitarian, the mechanisms of exclusion and hierarchization proper to the public and private education systems seem to be replicated and reproduced in the activist education sector. Because of the illusions of equality and unity associated with leftist insights and lifestyles, the internal logics of left social movements remain mostly invisible and unreflected. With this thematic focus, my research oscillates at the interface of movement research, emancipatory pedagogical research and an investigation of social discrimination and inclusion.

The theoretical context of my research is the field of political education and informal learning. I focus on debates about participation structures and social inequality in education, as well as on research into social movements, their internal power relations and movement-internal debates on hierarchies and the redistribution of knowledge and resources within activist circles.

**Keywords:** Movement research, political education, activist education, activism, inclusion, classism